I 4017

REVISTA DE PEDAGOGIE

7

ANUL XIX * IULIE, 1970

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

ANUL XIX • IULIE, 1970 • NR. 7

97
- IIII 2005
11 IUL 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct Institutul de științe pedagogice ;

Prof. ANDREI KLOOS ;

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ;

Dr. DUMITRU MUSTER ;

Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;

Conf. univ. VIRGIL RADULIAN ;

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ;

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU ;

Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ;

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice ;

Prof. MARIN VIȘAN.

Redacția : str. Sfinții Apostoli nr. 14, sector 6 ; telefon 15.85.74

; 4017.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

7 1970

ANUL XIX

U ... 2022

Pag.

STUDII

Emil Păun — Planificarea educației 3
Dumitru Finaru — Poliprofesionalizarea 11
Gh. I. Mihalaș, M. G. Planchithiu, I. Nagy — Considerații teoretice privind verificarea programată 17

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

Anghel Manolache, Gheorghe T. Dumitrescu — Cabinetul de consultații pedagogice . . . 27
Steliana Năstăsescu — Școala și familia alături de adolescent . . 31
Eugen Novicicov — Cadrul metodologic general al cercetărilor din domeniul predării limbilor străine . . . 38
Al. Lazăr — Cunoașterea activității absolvenților și pregătirea viitoarelor cadre didactice . . . 43
Marius Groppoșilă — Activitățile practice — mijloace eficiente în orientarea școlară și profesională . . . 47
Leontin Domide — Imaginile figurative ca structuri intermediare între concretul senzorial și concept . . . 56

DEZBATERI

Locul claselor IX-X în sistemul de învățămînt al școlii generale

Tiberiu Trutzer — Propuneri privind relațiile claselor a IX-a și a X-a ale învățămîntului general cu învățămîntul profesional 64
Grigore Șarlău — Cîteva considerații asupra claselor terminale ale școlii generale de 10 ani 68
Angela Păunescu — Pregătirea diferențiată a elevilor din clasa a IX-a 71
Costin Dumitru — Conținutul și modalitățile de realizare a instruirii practice în agricultură a elevilor din clasa a IX-a 74

11.983

Pag.

PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE

Nicolae Profeanu — Predarea noțiunilor de marxism-leninism în liceu 76

Gheorghe Sireteanu — Didactica unor lecții la clasele I—IV . . . 80

Teodor Chindea — Rolul directorului în cercetarea și în valorificarea experienței pedagogice înaintate . . 89

Dumitru Cojocaru — Utilitatea profilelor fizico-geografice în predarea lecțiilor de geografie 92

OPINII

Ștefan Rădulescu — Un nou conținut și sistem de organizare în predarea cunoștințelor de limbă la clasele V—VIII 95

Adrian Costache — Biblioteca școlară în contextul muncii independente a elevilor 103

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Vasile Popeangă — Conceptul de educație națională în gîndirea pedagogică în Transilvania 105

Ioan N. Vlad — Contribuția lui Titu Maiorescu la dezvoltarea învățămîntului pedagogic 111

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Ștefan Bârsănescu — Un răspuns 115

Maria Radu — Culegere de texte pentru munca educativă la clasele I—IV 118

Marian Bejat — „Psihologia experimentală" de PAUL FRAISSE 119

Dumitru Theodosiu — „Comparative Education Review" . . .

Victor Țîrcovnicu — „Școala și colectivitatea socială" de V. POPEANGĂ 120

Constantin Zahirnic — „Les méthodes en psychologie" de MAURICE REUCHLIN 122

Victoria Petrescu — Technica muncii cu mijloacele de învățămînt audio-vizuale de GÜNTER SCHWARZE . 123

Planificarea educației

Lector universitar EMIL PĂUN

Soluția planificării, ca *o activitate datorită căreia omul, trăind în societate, încearcă să domine și să fasoneze deliberat viitorul sub o formă rațională* [1], s-a impus cu deosebire în ultimele cîteva decenii. Ea urmărește, mai ales, să împiedice manifestarea stihinică a diferiților factori ai dezvoltării și să ducă la o coordonare a lor în perspectiva unor obiective, programînd resursele umane și materiale apte de a le realiza, constituind deci o modelare rațională a viitorului, un mod de a introduce ordine și ritm în procesul social general.

Treptat — izvorînd din aceeași intenție — *planificarea s-a impus ca una din soluțiile fundamentale și pentru învățămînt.* Printre împrejurările ce au contribuit la acest lucru, trebuie să subliniem mai întîi *nevoia de a ajusta structurile școlare și universitare la necesitățile economiei, pe măsură ce educația și-a manifestat mai pregnant vocația sa economică.* Pe de altă parte, s-a observat că realizarea proiectelor de dezvoltare a economiei e decisiv legată de asigurarea (cantitativă și calitativă) mîinii de lucru, ceea ce a impus necesitatea coordonării planificării economice cu cea a învățămîntului. Dar, alături de acești parametri, aproape exclusivi economici, trebuie să enumerăm și alții : presiunea informațională, explozia demografică, democratizarea învățămîntului, creșterea necesității și a cererii de educație.

În aceste condiții — care au condus și la o sporire corespunzătoare a investițiilor din învățămînt — s-a resimțit mai serios necesitatea utilizării lor judicioase, a evitării risipei și a orientării lor spre domeniile cele mai presante din punctul de vedere al obiectivelor fundamentale ale dezvoltării social-economice și culturale. Așa s-au conturat treptat preocupările de planificare, preocupări stimulate îndeosebi de existența — sub egida UNESCO — a Institutului internațional de planificare a educației de la Paris, centru ce coordonează aceste eforturi, dar nu fără dificultăți și piedici [2].

---

[1] Al. Vexliard, *La pédagogie comparée*, Paris, P.U.F., 1967, p. 142.

[2] Printre aceste piedici găsim enumerate în lucrarea *La planification de l'éducation. Bilan, problémes et perspectives* (Conférence internationale sur la planification de l'éducation, Paris, 6—14 août, 1968, UNESCO, p. 9—10): inerția fundamentală și coservatorismul social al sistemelor de învățămînt, atitudinea rezervată în fața ideii că educația este o investiție, lipsa de continuitate în dezvoltarea educației, rezistența socio-psihologică în fața planificării din partea multor administratori, absența integrării planificării educației cu celelalte planificări conexe, slăbiciunea administrației școlare, insuficiența resurselor economice, absența documentației sigure și la zi despre tendințele educației, penuria de personal calificat în domeniul planificării educației, sistemul defectuos de formare a profesorilor. Acestea și altele trebuie avute în vedere pentru a permite o stimulare a cercetărilor în domeniul planificării educației.

Ce înseamnă planificarea educației ?

O încercare de a defini planificarea educației trebuie să înceapă mai degrabă prin a arăta *ce nu este* ea : nu este un panaceu miraculos în stare să rezolve toate problemele învățămîntului ; nu este o formulă standardizată, aplicabilă nediferențiat oricărei situații ; nu este o conspirație vizînd suprimarea libertăților și prerogativelor de opțiune ale profesorilor și administratorilor, ale societății în ultimă instanță [3].

Este aci o punere la punct în legătură cu posibile interpretări deformate ale finalității acestei activități, sugerînd în oarecare măsură și ce ar trebui să fie ea. Nu există încă o unitate deplină în a înțelege și a realiza planificarea educației.

Se vorbește de cele mai multe ori de trei feluri de planificare [4] :

— Planificare pe bază de fapte pertinente, datorate unui mare volum de material statistic. Este cel mai greu mod de planificare, dar și cel mai rar aplicabil, datorită lipsei datelor statistice suficiente și complete. Aplicarea ei e facilitată îndeosebi în țările socialiste.

— Alt tip ar fi așa-numita „planificare fără fapte" (Wolfgang Stolper, *Planning without facts),* care nu-și ia ca punct de plecare un material statistic complet și vast.

— În fine, planificarea fără obiect sau planificarea pentru planificare, care este cea mai puțin de dorit.

Dar, indiferent de modalitățile și de concepția care o animă, planificarea educației este realizată cu aceeași intenție de a stabili cu claritate anumite obiective ale dezvoltării învățămîntului, de a alege între diferite posibilități, oferind metode corespunzătoare de realizare a lor.

Una dintre cele mai complete definiții ne pare a fi cea a comparatistului Al. Vexliard[5] .. „un ansamblu de *previziuni și decizii raționale,* privitoare la ceea ce trebuie *a se realiza pe termen lung* în domeniul învățămîntului, aceste previziuni comportînd etape sau *planuri parțiale* în funcție de un anumit număr de obiective de atins și ținînd cont de *mijloacele existente* la plecare și de acelea care pot fi create (mijloace umane, materiale, financiare) ; orice plan comportă *opțiuni* și *priorități ierarhizate,* metode de *coordonare sistematică* nu numai între diverse proiecte anvisajate, dar și cu alte activități ale națiunii".

E mai mult decît o definiție chiar, întrucît sintetizează întreaga complexitate a activității de planificare a educației, a strategiei sale. Dar, înainte de a intra în cîteva din detaliile acestei strategii, să precizăm cîțiva termeni — prospectiv, planificare și program (sau programare) — ce disting tipuri și niveluri diferite de previziune în învățămînt (pe termen lung, mediu sau scurt) [6].

Studiul prospectiv se diferențiază de planificare prin cîteva elemente : durata mult mai mare (20—30 de ani sau chiar mai mult) ; el nu e un plan, ci un studiu al perspectivelor și tendințelor ce se profilează ca viabile în viitor, un efort de modelare a prezentului în perspectiva viitorului, cuprinzînd planuri succesive. Utilizează ca tehnică de bază — simularea. Deci, studiul prospectiv nu e un plan

---

[3] *La planification de l'éducation. Bilan, problèmes et perspectives* (Conférence internationale sur la planification de l'éducation, Paris, 6—14 août, 1968, UNESCO, p. 10).

[4] F. Harbison, *Planification de l'éducation et développement des resources humaines,* UNESCO, I.I.P.E.,. 1968, p. 11 și urm.

[5] *Op. cit.,* p. 141.

[6] *La planification de l'éducation. Bilan, problèmes et perspectives* (Conférence internationale sur la planification de l'éducation, Paris, 6—14 août, 1968, UNESCO, p. 92 și urm.

și nu are pretenția predicției exacte a viitorului, ci pe cea probabilă, un studiu absolut necesar în domeniul educației, care este o industrie cu efecte lente, tîrzii, dar durabile. El constituie fondul pe care se realizează planificarea propriu-zisă, care ne apare ca „un mijloc de a acționa direct asupra evenimentelor dintr-un viitor apropiat" [7]. În optica prospectivului, planificarea educației presupune un studiu îndelung și aprofundat de ordin pedagogic, social și economic, pentru elaborarea unui adevărat „caiet de sarcini prospectiv" [8] în vederea unei planificări integrale, la toate nivelele.

Programul este de fapt un aspect, un subansamblu al planului general al dezvoltării educației și are tocmai de aceea, în primul rînd, un *caracter operațional:* obiective detaliate, precise, cantificabile. El se subdivide în *proiecte* — ce privesc o anume activitate limitată în timp și foarte precisă. Cum se vede, prospecțiunea vizează îndeosebi, dacă nu chiar exclusiv, aspecte calitative ale dezvoltării educației — ceea ce-i oferă și o anumită suplețe a previziunii, în raport cu planificarea și mai ales cu programul. Dar, toate sînt de fapt aspecte ale aceluiași proces de acțiune în domeniul educațional.

Strategia planificării educației

Planificarea educației este o activitate deosebit de complexă, care presupune o serie de decizii și opțiuni, o ierarhie a obiectivelor și a priorităților. Se impun aci, cum vedem, opțiuni în domenii diferite : politică financiară (decizii de investiție), pedagogică (structuri, metode, tehnologie), educațională (durata învățămîntului, gratuitate, acces etc.). Este evident că nu există o strategie uniformă, aplicabilă identic, indiferent de nivelul și ritmul dezvoltării dintr-o țară. Dar, sînt aspecte și principii strategice comune, ce pot contura o strategie generală și flexibilă, și care pot indica soluții pentru realizarea planificării într-o țară sau alta.

1. Primul aspect al unei strategii constă în *fixarea clară a obiectivelor și scopurilor educației.* O planificare lipsită de determinarea riguroasă a obiectivelor conține riscul accentuării unor aspecte cantitative și mai ales a unei situații date, ce trebuie de fapt depășită și îmbunătățită prin planificare.

Desigur, trebuie stabilit încă de la început ce înțelegem prin scopul unui plan. În domeniul educativ, scopurile pot fi interne sau externe, cantificabile sau necantificabile, temporare sau permanente [9]. Determinarea acestor obiective trebuie să se desfășoare în trei etape : mai întîi, se determină cererea națională de educație, care este egală cu suma nevoilor individuale și depinde de nivelul cultural și economic al țării ; apoi se compară această cerere cu nevoile specifice de mînă de lucru ; după aceea, se compară obiectivele determinate cu resursele umane și materiale necesare pentru realizare, stabilindu-se măsuri corespunzătoare [10].

---

[7] *Idem*, p. 93.

[8] Coulon, Marion, *La planification de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, 1966.

[9] *La planification de l'éducation. Bilan, problèmes et perspectives* (Conférence internationale sur la planification de l'éducation, Paris, 6—14 août, 1968, UNESCO), p. 86.

[10] M. S. Adisheshiah, *L'influence de l'éducation sur le développement dans les pays industrialisés*, în „Informations universitaires et professionnelles internationales", Paris nr. 33—34/1968.

Pe lîngă claritatea definirii lor, se impune şi stabilirea nivelului lor de actualitate, a măsurii în care realizarea lor practică conduce la schimbări, la înnoiri şi îmbunătăţiri accesibile ale procesului educaţional. De asemenea, se prevăd posibilităţile de integrare a lor, de realizare armonioasă şi concomitentă — în funcţie de priorităţile stabilite — a unor obiective de natură economică, morală, socială, culturală, educativă etc.

Fără o precisă delimitare a obiectivelor este imposibilă, pe de o parte, realizarea unei eficacităţi (interne şi externe) a sistemului de învăţămînt, iar pe de altă parte, evaluarea riguroasă a acesteia.

Urmează apoi, în funcţie de obiectivele fixate, stabilirea opţiunilor şi priorităţilor ce vor întregi planul de dezvoltare a educaţiei. Sînt cîteva „domenii critice" * care impun opţiuni, dar pentru care nu se pot da reguli general-valabile, opţiunea depinzînd în principal de condiţiile reale şi specifice ale fiecărei ţări. Dar, domeniile de opţiune sînt în general aceleaşi.

2. Un prim domeniu care solicită opţiuni şi decizii bine cîntărite este acela al *politicii şi nivelului investiţiei în învăţămînt.* „Decizia de investiţie" este un moment hotărîtor pentru evoluţia unui sistem de învăţămînt în raport cu exigenţele contemporane. Pentru o decizie judicioasă se impune cunoaşterea legăturilor reale dintre educaţie şi dezvoltare, delimitarea aspectelor de consum şi de investiţie ale educaţiei, evitîndu-se absolutizările şi opoziţiile între ele. Politica de investiţie e determinată în mod hotărîtor de măsura în care o ţară recunoaşte valoarea economică a sistemului său de învăţămînt.

Există mai multe niveluri ale „deciziei de investiţie" [11] :

a. Un prim nivel, cel „macro", implică răspuns la întrebarea : ce fracţiune din resursele naţionale disponibile trebuie afectată învăţămîntului în raport cu alte domenii ?

Răspunsul depinde de mai mulţi factori : de resursele disponibile, de măsura în care educaţiei i se recunoaşte caracterul de investiţie, de tradiţiile culturale şi şcolare, de gradul de dezvoltare a sistemului de învăţămînt, de necesităţile viitoare ale dezvoltării economice, de eficienţa (dovedită) a învăţămîntului, de structura economiei şi de necesitatea menţinerii unui echilibru al dezvoltării.

b. Un al doilea nivel este cel „micro" şi se referă la repartizarea resurselor afectate în cadrul sistemului de învăţămînt între diferitele sale ramuri şi nivele în raport cu structura sa internă. Această operaţie este interdependentă cu prima, întrucît — se ştie — efectele resurselor afectate învăţămîntului, în genere, depind în cea mai mare măsură de această repartizare pe plan intern. Probleme corelative care se pun sînt următoarele : ce raport există între cuprinderea întregii populaţii în învăţămînt şi necesitatea dezvoltării sectoarelor active ale sistemului ? Pentru ce repartizare regională a reţelei şcolare optăm — învăţămînt de natură să conserve structuri existente sau unul care să asigure mobilitatea ?

c. Se poate adăuga la acestea un al treilea nivel de decizie mai particular : „decizia de plasament financiar" la nivel individual sau familial, stabilindu-se ce loc ocupă învăţămîntul în cadrul acestei microstrategii. Ea e influenţată de

---

* Ne folosim aci de sistematizarea încercată de Fr. Harbison (op. cit.) adăugîndu-i însă şi alte aspecte.

[11] La scara economiei naţionale avem două etape: a) opţiuni — în cadrul investiţiei globale — pentru tipurile de investiţii cele mai profitabile în prezent şi în viitor ; b) determinarea raportului între investiţii şi consumaţie. Aceste două etape reprezintă programul „micro" şi „macro" economic de investiţii (a se vedea *Politiques de croissance economique et d'investissement dans l'enseignement.* Conferinţa din 16—20 octombrie 1961, Washington, O.C.D.E., p. 28).

mai multe împrejurări : de nivelul de dezvoltare social-economică și culturală a țării, de valoarea recunoscută (individual și social) a formației primite în școală, de mediul social (rural sau urban), de tradiții etc. Se observă astfel că în mediul urban, unde educația este principal agent selectiv al șanselor, ea e prețuită mai mult, făcîndu-se eforturi deliberate pentru a i se asigura tînărului o pregătire de un grad cît mai elevat.

3. Un alt domeniu implicînd opțiuni este alegerea între diferite nivele de învățămînt, adoptarea unei anumite structuri interne, altfel zis, determinarea „compoziției învățămîntului" sau a „piramidei școlare". Aci se impune sublinierea unui imperativ, uneori neglijat de economiști : structura învățămîntului nu trebuie pusă în relație numai cu condițiile externe, ci și cu o anumită legitate internă a sistemului, nu numai cu factori social-economici și politici, ci și cu cei cultural-pedagogici. Faptul acesta ne avertizează asupra pericolului — posibil — al unilateralizării și nu poate fi înlăturat decît în măsura în care decizia aparține unei echipe de experți din care specialistul în pedagogie nu poate lipsi.

Ce înseamnă a stabili o structură optimă a învățămîntului ? În raport cu resursele afectate, *trebuie să hotărîm ce importanță relativă acordăm învățămîntului elementar, secundar și superior și deci ce sume le repartizăm.* Opțiunea se impune aci, întrucît nu e posibil să le acordăm prioritate simultan. Nici o strategie a planificării învățămîntului nu e posibilă în afara acestei opțiuni fundamentale. Problema se complică, întrucît opțiunea inițială implică o serie de alte opțiuni (de loc secundare) atît de ordin calitativ, cît și cantitativ. Printre acestea citățm : ce loc va ocupa învățămîntul de cultură generală în raport cu cel de specialitate ; cel teoretic față de cel practic-profesional ; o specialitate în raport cu altele ; formarea prin școală față de cea de la locul de muncă ; pregătirea personalului didactic ; dotarea tehnică a școlilor etc. Fără să mai vorbim de necesitatea de a asigura un echilibru judicios între toate compartimentele sistemului, ca una din exigențele majore ale unei structuri optime, orice element al ei nu are semnificație decît în raport cu celelalte componente. Aceasta este esența principiului corelației pe care trebuie să-l avem totdeauna prezent în elaborarea structurii învățămîntului. Nerespectarea lui se soldează cu efecte negative în planul realizării practice a obiectivelor generale ale planificării.

4. Opțiunea între cantitate și calitate constituie un alt domeniu al strategiei planificării educației sau mai degrabă asigurarea unui echilibru judicios al acestor două aspecte, pentru a preveni cantitativismul ce pîndește planificarea. „Cînd un sistem de învățămînt se dezvoltă rapid, calitatea riscă să fie sacrificată cantității" [12]. De aceea, accentul nu trebuie pus în primul rînd pe actul opțiunii, ci pe asigurarea unei unități a acestor două aspecte. Desigur că sînt momente și etape cînd o opțiune (nu absolută însă) se impune. De pildă, în situația următoare : dezvoltarea unui învățămînt elementar de masă (cantitate) în condițiile unor insuficiențe în domeniul manualelor, metodelor pedagogice și al pregătirii cadrelor didactice sau, dimpotrivă, renunțarea temporară la dezideratul generalizării nivelului de învățămînt respectiv pentru a-i asigura o calitate corespunzătoare.

Se impune studierea anticipată a efectelor posibile ale progresului rapid din punct de vedere cantitativ, în dauna calității. Scăderea calității învățămîntului, datorită expansiunii sale cantitative, e observabilă prin următoarele fenomene : supraaglomerarea profesorilor — obligîndu-i la superficialitate și la renunțarea

[12] *Politiques de croissance economique et d'investissement dans l'enseignement*, Conferința din 16—20 oct. 1961, Washington, O.C.D.E., p. 23.

la cercetări şi studii personale ; suprapopularea localurilor şcolare ; depăşirea limitelor fireşti ale raportului cantitativ profesor-elevi (numărul elevilor pentru fiecare profesor) etc.

Pentru a evita pericolul scăderii calităţii se impun eşalonarea judicioasă în timp a dezvoltării sistemului, alegerea etapelor şi a momentelor de expansiune cantitativă în raport cu posibilităţile reale de a asigura o pregătire de calitate. „Nu e suficient să ştim ce trebuie să facem, ci trebuie să ştim cînd trebuie să facem, iată calea succesului" [13] — remarca un specialist în planificare. Desconsiderînd acest obiectiv strategic, o investiţie — chiar foarte mare — pentru expansiunea învăţămîntului riscă să nu realizeze nici măcar rezultatele minime scontate.

5. Învăţămînt umanist sau tehnic-ştiinţific ? Problema se pune cu deosebire în învăţămîntul superior, dar din anumite puncte de vedere şi pentru celelalte grade de învăţămînt. Astfel, în şcoala de cultură generală obligatorie se pune chestiunea asigurării unui echilibru judicios între disciplinele realist-ştiinţifice şi cele umaniste, pentru a asigura formarea unei culturi generale solide, a unei viziuni de ansamblu asupra realităţilor materiale şi spirituale. Pentru învăţămîntul secundar şi pentru cel superior, opţiunea nu se mai realizează în primul rînd în domeniul disciplinelor de studiu, ci în ceea ce priveşte secţiile şi profilurile de specialitate. Opţiunea în discuţie capătă semnificaţii noi în condiţiile revoluţiei tehnico-ştiinţifice. Erorile şi exagerările se plătesc fie prin insuficienţa specialiştilor necesari (cantitativ şi calitativ) pentru diferite domenii ale economiei, fie prin ştientifizarea exagerată a învăţămîntului în dauna formării multilaterale a tineretului.

6. O opţiune nemijlocit legată de cea dinainte este următoarea : învăţămînt general sau specializat (profesionalizat) ? Gradul de specializare a unui tip de şcoală, limitele ce nu pot fi depăşite fac astăzi obiectul discuţiilor şi investigaţiilor. Părerea cu cea mai largă circulaţie este aceea că astăzi este esenţială nu atît specializarea în sine, ci mai ales *aptitudinea* de a o îmbunătăţi sau schimba în raport cu noi puncte de referinţă ; de asemenea, *atitudinea* indivizilor în raport cu aceste fenomene, indiferent de nivelul de activitate la care se află (conducere sau muncitor calificat). Desigur că răspunsul nu e uşor de dat şi în orice caz nu poate fi unul singur pentru toate ţările. Aceasta întrucît în acest caz intervin şi factori istorico-culturali, tradiţii etc.

Se profilează însă o tendinţă ce capătă tot mai mult teren : *dezvoltarea unui învăţămînt specializat suplu, flexibil, pe baza şi prin intermediul celui de cultură generală.* Cel puţin aşa se profilează orientarea învăţămîntului din majoritatea ţărilor europene. Este de altfel soluţia cea mai bună şi astăzi, dar şi în viitor. Specializarea — opţiunea pentru ea — nu poate fi realizată decît pe baza şi după o solidă şi de durată pregătire de cultură generală în stare să asigure o verificare a aptitudinilor şi deci o opţiune profesională în cunoştinţă de cauză ; şi de asemenea, posibilităţile multiple de reciclare.

Alte opţiuni care se cer cunoscute şi integrate strategiei planificării educaţiei (dar asupra cărora nu insistăm în mod deosebit) sînt : raportul dintre formaţia şcolară şi cea extraşcolară şi postşcolară ; alegerea stimulenţilor dezvoltării învăţămîntului. O *strategie completă a planificării trebuie să conţină şi să definească cu claritate şi factorii, metodele şi mijloacele de realizare.*

---

[13] P. Lengyel, *La place de l'éducation dans un plan d'investissements pour le développement économique et social*, în „Chronique de l'Unesco", vol. VII nr., 4/1961.

În spațiul pe care-l avem la dispoziție vom enumera foarte succint — în continuare — factorii planificării.

a. *Factori demografici.* Relația demografie—învățămînt s-a evidențiat cu deosebire în epoca contemporană, probabil datorită cunoscutului fenomen de „explozie demografică" cu consecința sa privind „cererea socială de educație — explozia școlară". Dar, și în condițiile generalizării învățămîntului, simțindu-se nevoia unui spor de forță de muncă, școala s-a întrebat ce și cît va școlariza și dacă dezvoltarea ei e justificată și de oferta demografică. Relația aceasta are aspecte deosebite oarecum pentru școala secundară și pentru învățămîntul superior — fiind *indirectă.* Învățămîntul superior, de pildă, este în funcție de populația școlară a liceelor și mai ales de redistribuirea ei după absolvire (fenomen de tip probabilistic, conținînd o oarecare doză de hazard).

Orice plan și proiect de dezvoltare a învățămîntului pe o perioadă dată trebuie să țină deci neapărat seama de indicatori demografici, pentru a evita excesele : fie o supraaglomerare a capacității școlilor și a profesorilor, fie, dimpotrivă, o folosire numai parțială a acestora (ambele situații ineficiente în planul rezultatelor).

b. *Factori economici și sociali.* Este vorba — în esență — de necesitatea de a direcționa planurile dezvoltării învățămîntului de acord cu tendințele economice și sociale. Desigur că acești factori se manifestă diferit în funcție de țară și mai ales în raport cu sistemul social. În țările capitaliste acționează o serie de factori sociali frenatori — care împiedică în fapt o planificare integrală (handicap familial, handicap social, geografic etc.).

Printre elementele generale care trebuie să fie avute în vedere sînt de regulă subliniate următoarele[14] : ce raport trebuie să păstrăm între valoarea instrumentală și cea în sine a educației ? ; admițînd valoarea sa instrumentală, care sînt efectele sale în planul mobilității sociale ? ; care e raportul dintre formația profesională și cea civică ? ; rolul universităților în dezvoltarea economică, socială și culturală ; influența școlii asupra comunității locale și reciproca ; raportul dintre învățămînt și necesitățile profesiunilor ș.a.

c. *Factori culturali și tradiția.* Sistemul de învățămînt e generat și ancorat puternic în cultura și tradițiile unei țări, avînd menirea să promoveze în rîndul tineretului aceste valori. În planificare trebuie să ținem seama de aceste elemente, pentru a evita situații de utilizare a unor forme împrumutate, dar neviabile și neadecvate în contextul țării date. Acești factori au rolul de a filtra în mod judicios toate influențele și împrumuturile în domeniul școlar, evident fără o închistare rigidă în limitele aspectelor naționale.

d. *Factori individuali.* Trebuie să avem mereu prezentă finalitatea umană a deciziilor economice și financiare privitoare la actul educațional. Omul are aspirații și idealuri, înclinații și preferințe ce nu trebuie eludate în planificarea educației, pentru a nu risca un eșec. Ținînd seama de acești factori — și de cei amintiți aci — planificarea educației poate deveni un act de umanizare socială.

Întreaga strategie a planificării educației trebuie plasată în perspectiva specificului acestui domeniu — de a avea efecte de regulă mai tîrzii și de durată. De asemenea, *rigurozitatea și claritatea definirii obiectivelor trebuie să dea posibilitatea nu numai unei eventuale schimbări a lor pe parcurs, dar și pe aceea a trecerii firești și rapide de la plan la acțiune,* întrucît *planul este doar o bază de acțiune și nu acțiunea însăși.*

---

[14] H. M. Phillips, *Éducation et développement* în *Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation,* Paris, UNESCO, 1965, p. 24 și urm.

ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

(Резюме)

Автор вкратце излагает отдельные теоретические вопросы планирования образования.

В первую очередь он дает несколько уточнений терминологии касающейся проспективного изучения, планирования программирования и проектов развития образования. На этой основе делаются попытки определить понятие планирования образования, его значения и последствий для политики развития на долгий срок.

Второй рассматриваемый вопрос — это вопрос определения стратегии планирования образования, охватывая установление целей развития, уровней решений, список приорнтетов, выборов и средств осуществления.

LA PLANIFICATION DE L'INSTRUCTION

(Résumé)

L'auteur discute en bref quelques problèmes théoriques de la planification de l'enseignement.

Il fait d'abord quelques précisions terminologiques concernant la signification des termes d'étude prospective, de planification, de programmation et de projets de développement de l'enseignement. Sur cette base on essaye de définir le concept de planification de l'enseignement, son importance et ses conséquences pour une politique de développement de durée.

Le deuxième problème abordé largement est celui de déterminer une stratégie de la planification de l'enseignement, comprenant la fixation des objectifs de développement, les niveaux de décision, la liste des priorités et des options et les moyens de réalisation.

EDUCATIONAL PLANNING

(Abstract)

The author states briefly some theoretical problems of educational planning.

At first there are some terminological specifications regarding the meanings of prospective studies, planning, programming and drafts of development of education. On this basis there is an attempt to define the concept of educational planning, its importance and consequences for a long term development policy.

The second problem largely dealt with is the determination of a strategy for educational planning comprising the objectives of development, the levels of decision, the list of priorities and options and their means of achievement.

Poliprofesionalizarea

Prof. DUMITRU FÎNARU
Bacău

Prin termenul de *profesiune* se înțelege meserie, ocupație, îndeletnicire [1] fundamentală a cuiva, ca rezultat al unei pregătiri anterioare și care reprezintă totodată și sursa sa de venituri permanente. La rîndul său, pentru explicarea termenului de *meserie* se recurge adesea la acela de *profesiune* [2]; între aceste două noțiuni nu se poate pune totuși semnul identității, așa cum rezultă de altfel din explicația Dicționarului.

În adevăr, termenul meserie a desemnat mai întîi îndeletnicirea meseriașului într-un anumit domeniu de activitate care implică o muncă manuală calificată și numai ulterior, prin extensie, s-a referit la orice profesiune dobîndită pe bază de calificare, indiferent de faptul că este manuală sau intelectuală. În adevăr, în *Petit Larousse* se explică termenul *métier* mai întîi prin „profession manuelle ou mécanique" (p. 653) și în al doilea rînd „profession quelconque", exemplificîndu-se numai prin „le métier d'ingénieur" [3].

În dicționarele italienești de acum aproximativ o jumătate de veac, termenul *mestiere* este explicat numai în sensul primar de meșteșug, meserie [4]. În *Dizionario Gazanti della lingua italiana*, apărut în a IX-a ediție în 1967, la Milano, păstrîndu-se sensul primar de activitate îndeosebi manuală, se extinde însă cuvîntul *mestiere* pentru a desemna cunoștințele necesare oricărui gen de activitate [5], iar în explicarea cuvîntului professione se face apel la *mestiere* [6]. Demn de remarcat este faptul că acest dicționar, în afara explicațiilor laconice obișnuite lucrărilor de acest gen pentru cuvintele „mestiere" și „professione" (și a respectivelor cuvinte din aceeași familie), rezervă o pagină întreagă (p. 489) pentru înșirarea a peste 300 de meserii și profesiuni, în scop de exemplificare.

Considerațiile anterioare ne conduc la posibilitatea de a defini profesionalizarea ca fiind acțiunea de integrare socială pe linia calificării într-un domeniu de activitate socialmente utilă (și rezultatul acestei acțiuni). Profesionalizarea presupune în prealabil orientarea și selecția profesională, eficiența primei fiind dependentă de justețea realizării ultimelor două.

Din definiția mai sus formulată rezultă că profesionalizarea este o funcție de mai multe variabile, dintre care se reliefează pe prim plan nivelul de dezvoltare a științei și a forțelor de producție; aceasta înseamnă însă că profesiunea

---

[1] Florin Marcu, Constant Maneca, *Dicționar de neologisme*, Editura științifică, București, 1961, p. 473.

[2] *Dicționarul limbii române moderne*, Editura Academiei R. P. Române, București, 1958, p. 494.

[3] *Petit Larousse*, Paris, 1966.

[4] E. Porn, C. Perussi, *Dicționar italian-român*, Editura „Biblioteca pentru toți", 1931, p. 316.

[5] *Dizionario Gazanti della lingua italiana*, p. 488.

[6] *Ibidem.*, p. 632.

— şi deci şi profesionalizarea — au un caracter istoric şi ca atare nu pot fi ştiinţific înţelese decît în această perspectivă.

Statornicirea sclavagismului în antichitate a avut ca efect, între altele, ivirea unei prăpăstii milenare între munca fizică şi intelectuală, cu consecinţele-i inerente pe planul profesionalizării, în funcţie de apartenenţa de clasă socială a individului.

Făcînd abstracţie de forma inferioară a meşteşugarilor, în care structurarea deprinderilor era pluridirecţională, dar a căror finalitate nu depăşea perimetrul economiei naturale, meşteşugurile propriu-zise — desprinse de agricultură şi ulterior transformate în producţie de mărfuri simplă — s-au caracterizat prin accentuarea procesului de monospecializare. De cele mai multe ori, calificarea copiilor se făcea în direcţia meseriilor părinţilor. Chiar în *Utopia* lui Thomas Morus, „îndeobşte, fiecare deprinde meseria pe care au avut-o părinţii lui, căci pe cei mai mulţi însăşi firea lor îi împinge la aceasta" [7].

În ordinea de idei care ne interesează aici, merită amintit faptul că în *Utopia* este prezentată ideea biprofesionalizării tuturor, bărbaţi şi femei. În adevăr, „pe lîngă plugărie, care e o datorie a tuturor fără deosebire, fiecare mai învaţă, la alegere, cîte o altă meserie" [8]. Este îngăduită şi triprofesionalizarea, în sensul că, pe lîngă plugărie, cineva putea să-şi însuşească alte două meserii. În acest ultim caz, însă, persoana respectivă are posibilitatea unei decizii preferenţiale asupra exercitării unuia dintre cele două meşteşuguri, „afară numai dacă oraşul nu duce lipsă de un meşteşug mai mult decît de altul" [9].

Anticipînd pe plan utopic, dar în mod genial, ideea că în condiţiile eliberării omului de sub exploatare munca devine pentru el o necesitate, Tomaso Campanella afirmă despre locuitorii din „Cetatea soarelui" că „fiecare cetăţean, în orice funcţie ar fi numit, o îndeplineşte ca pe o muncă de mare cinste" [10], schiţînd în acest fel şi ideea poliprofesionalizării, încît expresia „în orice funcţie ar fi numit" presupune şi capacitatea îndeplinirii ei efective.

Utopicul Charles Fourier a dezvăluit îngustimea profesionalismului dezumanizant din orînduirea burgheză şi, pentru a satisface tendinţa spre variaţie — una din cele 12 pasiuni postulate de el ca fiind inerente omului — îşi imaginează pe orice membru al falangei sale ca trecînd de la o muncă la alta în cursul aceleiaşi zile. Se subînţelege că şi această fantezie poate fi considerată ca o anticipare genială a ideii de poliprofesionalizare, deşi el o considera într-o cu totul altă perspectivă şi orientare decît cea pe care o dăm noi.

Meritul istoric de a fi abordat pentru prima oară în mod ştiinţific problema profesiunilor (şi deci şi aceea a profesionalizării) revine lui Marx şi Engels. Astfel, de exemplu, Karl Marx arăta la timpul său că „prin introducerea maşinilor, diviziunea muncii în cadrul societăţii a crescut, sarcina muncitorului în cadrul atelierului s-a simplificat, concentrarea capitalului a crescut, iar omul a fost şi mai mult fărîmiţat.

Ceea ce caracterizează diviziunea muncii în sînul societăţii moderne este faptul că ea dă naştere la specializare, la diferite profesiuni şi totodată şi la „idiotizarea profesională" [11]. Reproşînd lui Proudhon că n-a priceput latura revoluţio-

[7] Thomas Morus, *Utopia*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1958, p. 91.

[8] *Ibidem*, p. 90.

[9] *Ibidem*, p. 91.

[10] Citat din *Mic dicţionar filozofic* (trad. din l. rusă), Editura de stat pentru literatură politică, Bucureşti, 1954, p. 67.

[11] Karl Marx, *Mizeria filozofiei*, în *Marx şi Engels despre educaţie şi învăţămînt*, (trad. din l. rusă), Editura de stat didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1960, p. 133.

nară a fabricii, Marx constată : „Ceea ce caracterizează diviziunea muncii în fabrică este faptul că munca a pierdut orice caracter de specialitate. Dar, din moment ce orice fel de dezvoltare specială încetează, nevoia de universalitate, tendința spre o dezvoltare multilaterală a individului începe să se facă simțită. Fabrica înlătură specializarea și idioția profesională" [12].

Prin urmare, ivirea tendinței spre o dezvoltare multilaterală a individului este obiectiv determinată de dezvoltarea forțelor de producție și, ținînd cont de faptul că această tendință capătă cîmp liber de dezvoltare datorită înlăturării zăgazurilor monoprofesionalizării abrutizante, rezultă că într-un stadiu avansat al dezvoltării științei și tehnicii omul capătă posibilitatea de a-și dezvălui și realiza polivalența aptitudinilor sale, definindu-și integrarea profesională în coordonate mobile, în funcție de aptitudini și de cerințele obiective ale societății. În legătură cu aceasta, sînt deosebit de grăitoare previziunile științifice ale lui Engels, care, în *Principiile comunismului*, notează : „Educația va da posibilitate tinerilor să-și însușească rapid întregul sistem de producție, încît să fie în stare să treacă succesiv de la o ramură de producție la alta, după cum o vor cere necesitățile societății sau propriile lor înclinații. Ea va înlătura deci caracterul unilateral pe care actuala diviziune a muncii îl imprimă fiecărui individ. În felul acesta societatea organizată pe baze comuniste va da prilej membrilor ei să aplice omnilateral aptitudinile lor dezvoltate omnilateral" [13]. Observațiile lui Marx și Engels își reafirmă justețea în coordonatele progresului științific și tehnic contemporan, care, îndeosebi în ultimul deceniu, a cunoscut o ascensiune de-a dreptul uluitoare : „90 la sută dintre savanții și cercetătorii care au existat de-a lungul veacurilor sînt în prezent în viață ; acest fapt dă adevărata măsură a extraordinarului avînt pe care l-a cunoscut știința și care în deceniul ce s-a încheiat recent a înregistrat progrese nebănuite în toate domeniile cunoașterii... Acest deceniu științific a văzut născîndu-se discipline în întregime noi, sau mai exact conjugări de discipline, care au permis accelerarea cuceririi necunoscutului" [14].

Progresul științific, în strînsă corelație cu cel tehnic, în ritm tot mai accelerat, face practic imposibilă abordarea statică a fenomenului de profesionalizare. În adevăr, orice profesiune, din orice domeniu, presupune însușirea unui sistem gnosiinformațional și a unui sistem de deprinderi specifice domeniului considerat. Progresul științific și tehnic determină astăzi, în multe cazuri, schimbări atît de mari și esențiale în ambele sisteme, încît familiarizarea cu ele este echivalentă în ultima instanță cu însușirea unei noi profesiuni. În aceste condiții, însă, termenul de profesionalizare, așa cum l-am definit anterior, devine insuficient pentru cuprinderea fenomenului și sîntem nevoiți a recurge la altul. Am putea recurge, de exemplu, la expresia „profesionalizare dinamică", luată în sensul educației permanente și privită prin prisma unei teorii a integrării dinamice în profesiune, în acord cu schimbările survenite ca efect al progresului științei și tehnicii în respectiva ramură a activității sociale și în ritmul aplicării acestor progrese. În multe situații, însă, este necesară trecerea într-un domeniu cu totul diferit de activitate, în cadrul aceleiași ramuri, echivalînd cu o îndeletnicire cu totul nouă față de cea anterioară, și în acest caz, al reclasării, este vorba de fapt de o reprofesionalizare. Acest ultim termen ar conveni și pentru cazurile de tre-

[12] *Ibidem*, p. 134.
[13] *Ibidem*, p. 137.
[14] *Ce a adus ultimul deceniu pe tărîm științific*, „Scînteia", 6 ianuarie 1970, p. 4.

cere dintr-o ramură în altă ramură de activitate, anticipate după cum am văzut de Engels în *Principiile comunismului*. Termenul de reprofesionalizare n-ar fi însă suficient de adecvat pentru primul din cele trei cazuri anterioare considerate de noi.

Pe de altă parte, exercitarea multor profesiuni din domeniul industrial, agricol și cultural, implică cu obligativitate stăpînirea unui sistem de cunoștințe esențiale asupra ansamblului economiei și culturii, cunoștințe care trebuie incluse în programa acțiunii de profesionalizare. În sfîrșit, indiferent de coordonatele integrării sale profesionale, omul societății noastre contemporane trebuie să se mai caracterizeze și printr-un larg orizont de cultură generală, care, în afară de latura sa cantitativă gnosinformațională, trebuie dimensionată și formativ prin receptivitate față de nou. Astfel de argumente arată însă că nici termenul de reprofesionalizare, chiar dacă i-am ataşa un epitet care să-i suplimenteze valențele de exprimare, nu poate cuprinde complexitatea fenomenului de integrare socioprofesională caracteristic zilelor noastre. Aceasta ne-a determinat să adoptăm termenul de poliprofesionalizare ca fiind suficient de general și de elastic pentru a cuprinde în sfera sa toate cazurile particulare.

În *Raportul la cel de-al X-lea Congres al Partidului Comunist Român* [15], prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, se menționează faptul că documentele acestui istoric congres au fost supuse în prealabil unor largi dezbateri, la care au participat „oameni ai muncii de toate profesiile, români, maghiari, germani și de alte naționalități — practic întregul popor — spunîndu-și cuvîntul cu înaltă responsabilitate asupra programului dezvoltării viitoare a patriei". Pentru îndeplinirea obiectivului fundamental al acestui măreț program — făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate — „În centrul eforturilor întregului nostru popor va sta continuarea consecventă a industrializării pe baza cuceririlor revoluției tehnico-științifice contemporane" (p. 17).

Cifrele statistice incluse în Directivele Congresului al X-lea al P.C.R. cu privire la planul de dezvoltare economico-socială a României pe anii 1970—1975 și liniile directoare ale acestei dezvoltări pe perioada 1976—1980 implică nu numai o intensă creștere cantitativă a producției în toate ramurile economiei noastre naționale, dar și o diversificare a ei, ca urmare a continuei modernizări a procesului de producție. Aceasta implică însă sporirea și înnoirea cunoștințelor profesionale, formarea de noi deprinderi, iar în unele cazuri redistribuirea cadrelor în aceeași ramură sau trecerea dintr-o ramură a producției la alta, adică tocmai situații pe care noi le-am inclus în noțiunea de *poliprofesionalizare*. În sfera aceleiași noțiuni intră și acțiunea de perfecționare a conducerii producției și a muncii în toate sectoarele. Toate acestea însă au multiple implicații pedagogice. Astfel, de exemplu, întocmirea programelor analitice ale cursurilor (pe care noi am fi înclinați să le numim cursuri de poliprofesionalizare), principiile și metodele cursurilor pentru optimizarea rezultatelor (oglindite, de exemplu, în eficiența proiectelor întocmite de participanți), durata cursurilor, periodizarea lor, organizarea de simpozioane pentru dezbateri teoretice, vizite pentru schimburi de experiență, instruirea viitoarelor cadre etc. sînt probleme în a căror rezolvare, alături de specialiștii ramurilor respective din industrie sau agricultură, își pot și trebuie să-și dea și pedagogii o importantă parte de contribuție. Totodată, se prevăd și măsuri menite să asigure „completarea și înnoirea continuă a cunoștințelor specialiștilor,

[15] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1969, p. 13.

în care scop se vor extinde cursurile postuniversitare, specializarea, reciclarea şi alte forme de perfecţionare a calificării" [16].

Acelaşi istoric document de partid menţionează în continuare: „Diversificarea activităţii de producţie şi de servicii, crearea unor noi ramuri şi subramuri industriale, care cer un grad tot mai ridicat de automatizare a proceselor tehnologice şi noi profesiuni necesită ca în anii următori să se treacă la *policalificare precum şi la recalificarea personalului* care trebuie redistribuit în conformitate cu modificările structurii producţiei materiale" [17].

Completarea cunoştinţelor, înnoirea lor, perfecţionarea calificării, recalificarea, policalificarea — sînt acţiuni care îmbracă forme multiple şi specifice fiecărei ramuri, dar care implică în toate cazurile şi intervenţia pedagogului. Cînd spunem aşa, nu ne referim neapărat la prezenţa specialistului în pedagogie, ci la faptul că organizarea şi desfăşurarea unor astfel de acţiuni trebuie realizată cu respectarea cuvenitelor exigenţe pedagogice, cu respectarea unei game multiple de factori ca: vîrsta, cunoştinţele şi deprinderile anterioare, psihograma incluzînd aptitudinile etc. Aceasta însemnează însă că respectivii specialişti în diversele ramuri ale economiei naţionale trebuie să includă în formaţia lor şi latura pedagogică, ceea ce înseamnă implicit că am reliefat un nou aspect al fenomenului pe care l-am denumit prin termenul de poliprofesionalizare.

Dar, dacă stadiul actual al impetuoasei dezvoltări a ştiinţei şi tehnicii determină probleme de acest gen, cu multiple implicaţii pedagogice, atunci problema pregătirii tineretului în finalitatea integrării sale socioprofesionale devine o chestiune de poliprofesionalizare. Acest obiectiv presupune însă cu obligativitate elaborarea unor programe analitice adecvate, în şcolile de toate tipurile şi de toate gradele, includerea principiului poliprofesionalizării nu numai în sistemul principiilor didactice, dar şi în rîndul celor educative, îmbogăţirea şi modernizarea repertoriului de metode, perfecţionarea principiului realizării unei strînse legături între teorie şi practică etc. Se conturează astfel o dublă concluzie: pe de o parte, pedagogia trebuie să-şi dea partea ei de contribuţie în aceste direcţii şi, pe de altă parte, ea însăşi trebuie să se dezvolte şi să-şi suplimenteze valenţele, pentru a interveni cu promptitudine şi cu eficienţă în rezolvarea acestor multiple probleme.

Consideraţiile anterioare ne-au condus la concluzia că poliprofesionalizarea este o noţiune deosebit de complexă. Ea poate fi definită ca fiind procesul de pregătire multilaterală în vederea integrării dinamice socioprofesionale adecvate, determinată de ritmul accelerat al dezvoltării ştiinţei şi tehnicii şi în acord cu aptitudinile individuale care determină un anumit registru preferenţial. După cum am văzut, procesul poliprofesionalizării se referă atît la persoanele deja calificate, cît şi la tineretul care trebuie pregătit în zilele noastre în vederea policalificării.

Dacă, însă, acţiunea legii poliprofesionalizării este în esenţa ei aceeaşi în toate ţările civilizate, efectele ei variază în funcţie de orînduirea socială. În adevăr, în ţările capitaliste, datorită legilor economice specifice, necesitatea recalificării, survenită ca efect al progresului tehnic, frînează temporar dezvoltarea economiei, acţionează ca un factor de inflaţie şi este o sursă suplimentară a şomajului periodic, cu consecinţe nefaste pentru salariaţi şi familiile lor.

---

[16] *Directivele Congresului al X-lea al P.C.R.*, Editura politică, Buc., 1969, p. 67.
[17] *Ibidem.*

În țările socialiste, dimpotrivă, poliprofesionalizarea are numai efecte pozitive, determinînd o continuitate a ritmului de dezvoltare și înflorire a economiei naționale, spre binele colectivității în ansamblu și al membrilor săi. Astfel, de exemplu, Directivele Congresului al X-lea al P.C.R. prevăd că : „În strînsă legătură cu dezvoltarea fiecărei ramuri, cu noile obiective de investiții, se vor lua măsuri pentru pregătirea și asigurarea din timp a cadrelor necesare, care să permită punerea în funcțiune a noilor capacități și asimilarea fabricației în termene cît mai scurte“ [18].

Poliprofesionalizarea permite, pe de o parte, și obligă, pe de altă parte, la educația integrală a personalității, care, din deziderat postulat cîndva pe plan filozofic abstract, devine astăzi un imperativ al realității imediate. Acesta constituie desigur un stimulent în plus pentru dezvoltarea cercetării pedagogice fundamentale, definită în noile coordonate ale poliprofesionalizării.

ПОЛИПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ

(Резюме)

Автор представляет содержание понятий **профессия** и **ремесло** начиная с их появления до общества нашего времени. Соображения автора тщательно обоснованы в полной мере и в тоже время иллюстрируются данными словарей и из других работ по специальности.

После истории понятий **профессии** и **ремесла** автор рассматривает содержание понятия **полипрофессионализации** в таком виде, в каком оно образовалось в современном обществе, в нашей стране, и так, как оно применяется в документах нашей партии.

LA POLIPROFESSIONALISATION

(Résumé)

L'auteur révèle le contenu des notions de *profession* et de *métier* dans des différentes acceptions, dès leur apparition jusqu'à nos jours, à l'époque contemporaine. Les considérations de l'auteur sont profondement et amplement fondementées et, en même temps, largement illustrées avec des données des dictionnaires et d'autres publications de spécialité.

Après un historique des notions de *profession* et de *métier*, l'auteur analyse le contenu du terme de *poliprofessionalisation*, tel que celui-ci fut constitué dans la société contemporaine, dans notre pays, et ,tel qu'il est utilisé dans les documents de notre Parti.

MULTILATERAL TRAINING

(Abstract)

The author reveals the content of the notions of *profession* and *trade* with different meanings from their creation up to the present society, in the contemporary epoch. The author's considerations are deeply and largely illustrated by items of dictionary and other publications.

After a historical survey of the concept of *profession* and *trade*, the author analyses the content of *multilateral vocational training* as it was formed in our present society, in our country and as it is used by Party documents.

[18] *Ibidem*, p. 65.

Considerații teoretice privind verificarea programată

GH. I. MIHALAȘ, M. G. PLANCHITHIU, I. NAGY
Laboratorul de Biofizică
Institutul de medicină, Timișoara

Căutările unor căi optime au impus în pedagogie apariția învățământului programat, care a căpătat contururi din ce în ce mai precise. Verificarea programată, ca parte integrantă a învățământului programat, a avut încă de la apariția sa mulți adepți, dar și o opoziție relativ puternică. Cu timpul, metoda verificării programate și-a demonstrat eficacitatea. Au existat și unele opinii extremiste, care încercau absolutizarea aplicabilității unei metode sau a alteia, însă numeroasele experimente efectuate au dus, în majoritatea cazurilor, la următoarele concluzii :

— metoda verificării programate nu contravine metodei clasice, ci o completează ;

— metoda verificării programate nu înlocuiește metoda clasică, ci se îmbină cu ea ;

— metoda verificării programate dă rezultate bune numai dacă este aplicată în anumite etape de instruire și însoțită de discuții.

Studiul de față nu-și propune să prezinte avantajele și dezavantajele fiecărei metode în general, ci se ocupă de diversele sisteme ce se deosebesc în cadrul metodei verificării programate.

§ 1. CLASIFICAREA SISTEMELOR

Aplicabilitatea unui sistem e strîns legată de ipotezele pe care le face. Pentru aceasta, să trecem în revistă posibilitățile de clasificare a sistemelor după diferite criterii.

I. După modul de răspuns, sistemele pot fi :

— cu alegere : examinatul alege din răspunsurile oferite la o întrebare unul (sau mai multe) pe care îl consideră corect ;

— cu ordonare : examinatul ordonează răspunsurile oferite, după un anumit criteriu expus în textul întrebării ;

—combinate : examinatul alege o parte din răspunsurile oferite, pe care apoi le ordonează.

Deci, sistemele cu alegere și cele cu ordonare sînt cazuri limită ale sistemelor combinate.

II. După numărul variantelor corecte, sistemele cu alegere pot fi :

— simple : examinatul trebuie să aleagă un singur răspuns dintre cele oferite ;

— complexe : răspunsul complet presupune alegerea mai multor răspunsuri corecte în contextul unei întrebări.

Sistemele simple sînt un caz limită al sistemelor complexe. Este locul să menționăm că facem o distincție între răspuns oferit și variantă de răspuns existentă pentru examinat. În cazul sistemelor simple, răspunsurile oferite sînt chiar variante de răspuns ; în sistemele complexe, din răspunsurile oferite se pot construi prin combinare mai multe variante de răspuns decît numărul răspunsurilor. Pentru sistemele cu ordonare, orice variantă este alcătuită din toate răspunsurile oferite ; deci, răspunsurile oferite sînt doar elemente ale variantelor de răspuns, numărul acestora depășește numărul răspunsurilor oferite.

III. După modul de deosebire între ele a variantelor de răspuns existente pentru examinat, putem construi sisteme :

— bivalente : o variantă de răspuns este corectă, restul incorecte (în contextul unei întrebări) ;

— gradate : variantele au diferite grade de corectitudine (respectiv incorectitudine).

IV. După modul de acordare a punctelor deosebim sisteme :

— uniforme : toate întrebările unui bilet (chestionar) prezintă aceeași structură de acordare a punctelor pentru diferitele variante de răspuns ;

— diferențiate : întrebările sînt considerate de grade de dificultate diferite, lucru de care se ține cont.

Sistemele uniforme sînt un caz limită al sistemelor diferențiate.

V. După modul de realizare a diferențierii, avem sisteme cu diferențiere prin :

— punctaj : diferitelor întrebări le corespund valori diferite ale punctajului acordat ;

— timp : în funcție de gradul de dificultate se acordă timp diferit de gîndire.

Pot exista sisteme care să realizeze diferențierea numai prin punctaj sau numai prin timp, precum și sisteme care să utilizeze ambele modalități. Diferențierea prin timp se poate atașa ușor la sisteme cu notare uniformă.

VI. După modul de diferențiere prin timp există sisteme :

— cu penalizări : din numărul de puncte realizat de examinat se scade un anumit număr de puncte, în funcție de depășirea timpului ;

— cu timp limitat : nu se ia în considerare răspunsul dat după depășirea timpului afectat.

Sistemele cu diferențiere prin limitarea timpului sînt un caz limită al sistemelor cu penalizarea depășirii timpului.

VII. După modul de penalizare (respectiv de limitare a timpului), aceasta poate fi realizată :

— pentru fiecare întrebare ;

— global (pentru întregul bilet).

Sistemele cu penalizare globală (limitare globală a timpului) sînt un caz limită al sistemelor cu penalizare (limitare a timpului) pentru fiecare întrebare.

VIII. După numărul răspunsurilor oferite există sisteme :

— binare : cu numai două răspunsuri ;

— multiple : cu mai multe răspunsuri.

Sistemele binare sînt un caz limită al sistemelor multiple. Practic, sistemele binare nu pot fi complexe sau gradate, ci numai bivalente, în special uniforme.

IX. După modul de calcul al notei :

— lineare : nota minimă (zero) corespunde pentru zero puncte realizate de examinat ; deci fiecare punct este o cotă parte din nota finală ;

— parametrice : notei minime (zero) îi corespunde un anumit număr de puncte ; numai restul punctelor (care depășesc această valoare) contribuie la nota finală.

Sistemele lineare sînt un caz limită al sistemelor parametrice. Întrebuințăm sistemele parametrice atunci cînd ponderea punctelor realizabile prin răspunsuri la întîmplare nu este neglijabilă. Sistemele cu ordonare sînt în majoritate lineare; sistemele complexe și în mare parte și cele simple au de obicei notare parametrică. În anumite condiții, sistemele bivalente pot avea notare lineară.

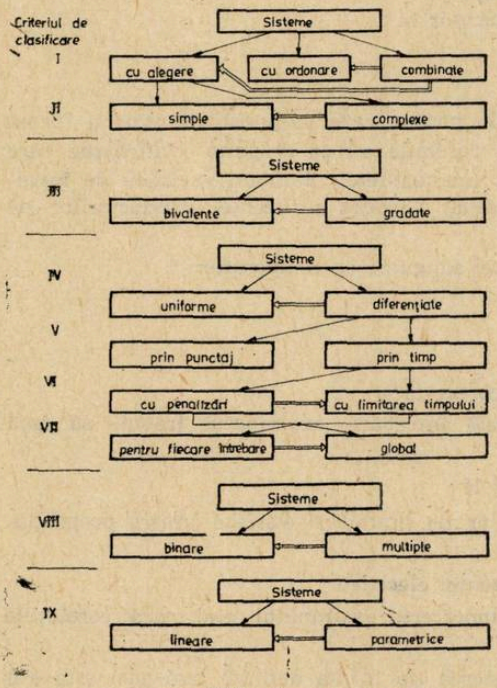


Fig. 1.

Schema din fig. 1 prezintă mai explicit relațiile de independență sau de subordonare între criteriile de clasificare enunțate mai sus. Particularitățile de subordonare menționate după fiecare criteriu (cînd era cazul) nu sînt trecute în figură. Săgețile cu linie dublă leagă sistemele mai generale de cazurile lor limită.

Studiind criteriile de clasificare, se poate stabili care sistem este cel mai potrivit unui anumit scop, unei anumite particularități de vîrstă, unei anumite discipline. În cazul în care pentru mărirea operativității și pentru dinamizarea procesului de învățămînt se folosesc aparate sau dispozitive auxiliare (mecanice, electromagnetice, electronice etc.), se va ține cont și de performanțele lor, însă cel mai bine ar fi să se „pretindă" aparatului să aibă anumite posibilități (caracteristici).

Trebuie să remarcăm aici că nu toate sistemele au aceeași răspîndire. Sistemele cele mai uzuale sînt cele simple, iar dintre acestea cele bivalente. O largă aplicabilitate o au sistemele binare (numite și sistemele DANU), cel mai adesea fiind uniforme. De fapt, toate sistemele se pot reduce la sistemul binar. Cea mai uzuală diferențiere este prin limitarea globală a timpului, care poate fi ușor asociată sistemelor simple uniforme. Sistemele de notare parametrică însoțesc preferențial sistemele binare, bivalente multiple cu număr mic de variante sau complexe ; sistemele de notare lineară însoțesc sistemele cu ordonare și sistemele bivalente multiple cu număr mare de variante.

§ 2. POSIBILITĂȚILE DE TESTARE ALE SISTEMELOR

În general, orice examinare are scopul de a stabili gradul de informație, aptitudinile și posibilitățile examinatului de a parcurge anumite etape ale procesului de învățămînt. Atît în verificarea clasică, cît și în cea programată, natura probei depinde atît de natura disciplinei, cît și de nivelul de dezvoltare intelec-

tuală a examinatului. Cum în știință există etape de la descriptiv la explicativ, de la concret la abstract, și probele se vor deosebi între ele după extinderea și adîncimea lor din punct de vedere orizontal (volumul cunoștințelor) și vertical (aprofundarea, abstractizarea informației).

Verificarea programată nu poate atinge performanțele verificării clasice din toate punctele de vedere, ci o poate completa, mai ales cînd anumite informații sînt absolut necesare pentru pregătirea profesională a examinatului. Valoarea testelor de cunoștințe depinde în primul rînd de alcătuirea chestionarelor, iar aceasta depinde de sistemul de verificare ales.

Este util a face o clasificare a întrebărilor în :

— întrebări de recunoaștere ;

— întrebări de corelație.

Întrebările de recunoaștere sînt cele pentru care răspunsul a avut o formă expusă în cursul predat ; întrebările de corelație au ca răspuns o afirmație care nu a fost preformulată în cursul predat (manual etc.). Iată un exemplu de întrebare de corelație, dată după ce s-a predat variația rezistenței conductorilor de gradul II cu temperatura :

Cum variază conductibilitatea plasmei sanguine cu temperatura ?

a — direct proporțional ;

b — invers proporțional ;

c — crește exponențial ;

d — scade logaritmic etc. (răspuns corect „a").

Pentru a răspunde corect la această întrebare, examinatul trebuie să facă următoarele corelații :

— plasma e un conductor de gradul II ;

— rezistența electrică a conductorilor de gradul II variază invers proporțional cu temperatura ;

— conductibilitatea e inversul rezistenței electrice.

Bazat pe aceste elemente de recunoaștere, examinatul realizează corelațiile de mai sus pentru a da răspunsul corect.

Este greșit a considera că recunoașterea (în forma definită mai sus) este atît de simplă cum este deseori apreciată. Iată un exemplu de bilet în care toate răspunsurile corecte au fost formulate într-o formă asemănătoare în cursul predat.

1. Ce grupare de simptome trebuie să prezinte bolnavul pe care îl examinați pentru a putea pune cu certitudine diagnosticul de hepatită epidemică :

A,... ...,E (variante de răspuns).

2. Cu ce grupă de boli este absolut necesar să faceți diagnosticul diferențiat :

M,... ...,R (variante de răspuns).

3. Care este grupa de analize de laborator pe care le veți cere pentru precizarea diagnosticului :

a,... ...,e (variante de răspuns).

4. Dacă de la laborator vă vin următoarele rezultate :..., aparținînd grupei de analize „c", asupra cărui diagnostic vă puteți opri ? Alegeți din variantele expuse la întrebarea 1 grupul de simptome caracteristice acestei boli.

5. Dacă sînteți pus în situația de a afla că maladia de care suferă bolnavul dv. necesită diagnosticul diferențial cu grupa de boli de la varianta „P" a între-

bării 2, care este grupa de analize de laborator pe care le veţi solicita pentru confirmarea diagnosticului dv. ? Alegeţi din grupele de analize expuse la întrebarea 3.

Apare evident că, pentru a răspunde corect la întrebările expuse, sînt necesare cunoştinţe din mai multe cursuri predate, la diferite discipline, în diferite etape de instruire. Totuşi, toate întrebările sînt de recunoaştere, deoarece fiecare afirmaţie expusă (răspuns oferit) a fost formulată în cursul predat.

Putem face deci afirmaţia că între întrebările de recunoaştere şi cele de corelaţie nu trebuie să plasăm o barieră ; cele două tipuri se interpătrund într-o mare sferă a cunoştinţelor ; chiar biletele ce conţin numai întrebări de recunoaştere pot fi „grele".

Problemele sînt un caz particular de întrebări de corelaţie ; rezultatul nu a fost preformulat în cursul predat, însă implică recunoaşterea formulelor necesare, a unităţilor de măsură, a algoritmilor etc.

Din cele prezentate mai sus putem conchide că sistemele simple au un cîmp de investigaţie destul de larg, testînd atît memoria de recunoaştere, cît şi pe cea de evocare. Orice întrebare prezintă atît aspectul de recunoaştere a celor învăţate, cît şi cel de corelare între ele sau cu alte noţiuni, ambele aspecte fiind implicate în alegerea răspunsului.

Sistemele bivalente, prin faptul că răspunsul corect e unic şi singurul cotat cu puncte, ţintesc mai mult spre răspunsuri exacte, concise, deci corespund mai bine exigenţelor contemporane. Sistemele gradate, deoarece răspunsurile oferite au diferite grade de corectitudine, apreciază întrucîtva mai exact „cît de departe" se găseşte cel examinat faţă de nivelul cerut. Trebuie precizat că din punct de vedere informaţional acest sistem nu este preferabil în orice situaţii ; examinatului i se acordă uneori puncte favorabile chiar dacă mai are dubii asupra răspunsului exact. Totuşi, sistemele gradate prezintă avantaje pentru examinator : valoarea notării în aceste sisteme se apropie mai mult de adevăratul sens al valorii ; evaluează mai exact timpul socialmente necesar pentru a aduce examinatul la nivelul cerut.

Sistemele complexe, deşi comportă o alcătuire relativ mai simplă a chestionarelor, necesită mai mult discernămînt în stabilirea punctajului de către examinator. Ele sînt aplicabile în toate situaţiile în care răspunsul comportă enumerări : de proprietăţi ale unui obiect, de obiecte cu o proprietate etc.

Sistemele cu ordonare completează investigaţiile posibile ale sistemelor cu alegere. În majoritatea situaţiilor, întrebările în aceste sisteme pot fi considerate ca întrebări de corelaţie. Îmbinate cu sistemele complexe, dau naştere la sistemele combinate, care constituie cazul cel mai general. Iată un exemplu de bilet, din sistemul combinat :

1. Care din oraşele enumerate mai jos sînt centre siderurgice ? a,... ...,x (listă cu mai multe oraşe din ţara noastră).

2. Care dintre oraşele enumerate mai sus sînt centre universitare ?

3. Ce municipii dintre oraşele de mai sus întîlnim într-o călătorie cu trenul de la Bucureşti la Arad, via Făgăraş ?

4. Aranjaţi oraşele cu peste 100 000 de locuitori în ordinea descrescîndă a populaţiei.

5. Alegeţi oraşele situate în bazinul Siretului.

6. Care oraş se găseşte în depresiunea Zarandului ? etc.

Întrebările 1, 2 și 5 aparțin sistemului complex ; întrebarea 6 — sistemului bivalent simplu ; întrebările 2 și 3 — sistemului combinat.

Un exemplu tipic de întrebare în sistemele cu ordonare :

Aranjați enzimele prezentate mai jos în ordinea în care acționează în ciclul citric :

a,... ...,x (lista enzimelor participante, prezentată într-o ordine întîmplătoare).

Biletelor li se pot asocia desene, grafice, formule etc. În felul acesta avem mari posibilități de diversificare a chestionarelor, deci și a cîmpului de investigație.

Din exemplele prezentate apare evident că o alcătuire judicioasă a biletelor înlătură (sau cel puțin diminuează) o parte din dezavantajele enunțate de majoritatea oponenților verificării programate. Totuși, subliniem că verificarea programată se limitează la investigarea volumului de cunoștințe, performanțele sale în investigarea aprofundării și abstractizării lor fiind mai reduse decît ale verificării clasice, deci nu trebuie să renunțăm la nici una din ele ; o îmbinare armonioasă și logică le permite completarea reciprocă.

Utilizarea verificării programate permite introducerea unor aparate și dispozitive care :

— scurtează timpul necesar aprecierii răspunsurilor ;

— înlătură subiectivitatea aprecierilor ;

— examinații, fiind informați de posibilitatea examinării lor sistematice, își ridică gradul de pregătire individuală, obținîndu-se un efect stimulator asupra muncii lor ;

— obiectivitatea notării contribuie la crearea unui climat de încredere în valoarea notării ;

— înlătură prezența examinatorului, implicit a factorilor ce rezultă din contactul examinator-examinat ;

— prezintă avantajul uniformității, prin care se evită heteromorfismul probelor orale ;

— prin posibilitatea ce se oferă examinatului de a-și aprecia în mod obiectiv propriile sale forțe, contribuie la dezvoltarea personalității etc.

Aceste caracteristici pot fi extinse pentru verificarea programată în general, nu numai în cazul folosirii aparatelor.

§ 3. CRITERII DE NOTARE

Ne vom referi în cele ce urmează numai la sistemele simple, vom aborda problema notării numai din punct de vedere matematic.

Notații :

N — Numărul de întrebări de pe un chestionar ;

k — numărul variantelor oferite pentru o întrebare. Din considerente privind alcătuirea judicioasă a chestionarelor, uneori nu e util a păstra constantă valoarea lui k pe întreg biletul ; atunci vom da lui k semnificația de număr mediu de variante pe un chestionar.

t_{ij} — numărul de puncte acordat variantei j a întrebării i ($j = 1, 2, \ldots, k$; $i = 1, 2, \ldots, N$). În sistemele bivalente luăm $t_{ij} = 0$, cînd j este variantă incorectă. Sistemele în care luăm t_{ij} cu aceeași valoare pentru toate întrebările în cazul în care j este variantă corectă sînt uniforme. Valorile t_{ij} se stabilesc în funcție de gradul de dificultate al întrebărilor ; în sistemele gradate se ține cont și de corectitudinea variantei.

p — unitatea de măsură a răspunsului în verificarea programată.

P — unitatea de măsură a notei în verificarea clasică.

M — numărul maxim de puncte p realizabil (răspunzînd corect la toate întrebările).

M_c — nota maximă în sistemul clasic. La noi în țară $M_c = 10$.

z — numărul de puncte p acumulat de examinat răspunzînd la cele N întrebări.

Z — nota în sistemul clasic corespunzătoare celor z puncte p.

R — numărul mediu de puncte p ce se poate obține răspunzînd la întîmplare la toate întrebările.

c — numărul de puncte p corespunzător la 1 P.

e_h — factorul de exigență ; h se numește indice de exigență (valoarea lui e_h se exprimă în funcție de h). Prezintă importanță, deoarece putem da unui criteriu de notare orice exigență, alegînd convenabil pe e_h.

c_h — numărul de puncte p corespunzător la 1 P în criteriul de notare cu exigența h. Cu cît exigența e mai ridicată, c_h ia valori mai mici.

Formule.

Toate mărimile prezentate mai sus sînt legate între ele prin relațiile de mai jos, neinsistînd asupra modului lor de calcul.

$$M = \sum_i \sum_j t_{ij} \cdot \delta_{jl} \tag{1}$$

unde

$$\delta_{jl} = \begin{cases} 1 \text{ pentru } j = l \\ 0 \text{ pentru } j \neq l \end{cases}$$

l fiind varianta corectă (una din cele k variante j).

$$R = \frac{1}{k} \sum_i \sum_j t_{ij} \tag{2}$$

$$c = \frac{M - R}{M_c} \tag{3}$$

$$c_h = \frac{c}{e_h} = \frac{M - R}{M_c \cdot e_h} \tag{4}$$

$$e_h = \left(\frac{x}{x - 1} \right)^h \tag{5}$$

$$e_h = \frac{x}{x - h} \tag{5'}$$

unde : pentru $h < 0$ obținem sisteme indulgente ;
pentru $h = 0$ obținem sisteme cu exigența normală și
pentru $h > 0$ obținem sisteme exigente ;
iar X este definit de relația : $X = M_c - Z$, adică reprezintă „cît de departe" se găsește examinatul de nota maximă. Tabelul din anexa lucrării conține valorile lui e_h calculate cu (5) și (5').

$$Z = M_c \cdot \frac{z - R}{M - R} \tag{6}$$

sau :

$$Z = \frac{z - R}{c} \tag{6'}$$

Pentru un criteriu de exigență h :

$$Z = \frac{M_c}{e_h} \cdot \frac{z - R}{M - R} \tag{7}$$

sau :

$$Z = \frac{z - R}{c_h} = \frac{z - R}{c \cdot e_h} \tag{7'}$$

Relațiile (6) și (6') se pot obține din (7) sau (7') luînd h = 0.
Relația (7') este cea mai practică pentru calculul notei : R și c sînt caracteristice biletului, e_h este ales de examinator, z este realizat de examinat, deci Z este riguros determinat.

O metodă mai practică o constituie calculul grafic al notei. Relația < (7') ne conduce la construcția unei scări de notare prezentată în fig. 2.

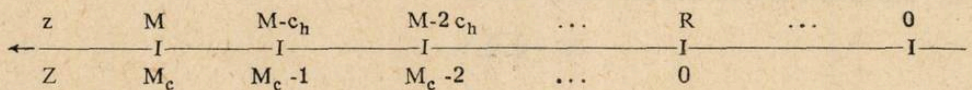


Figura 2.

În sistemele complexe R este dat de relația :

$$R = \frac{M + m}{2} \tag{8}$$

unde M este numărul maxim de puncte realizabil, iar m este numărul minim (alegînd toate răspunsurile incorecte și omițînd cele corecte). R obținut se înlocuiește în (7) sau (7').

Concluzii

1. Lucrarea prezintă mai multe criterii de clasificare a sistemelor verificării programate, precum și relațiile de independență sau de subordonare între ele.

2. Împărțirea în numai două clase după fiecare criteriu se conformează logicii bivalente și permite o mai ușoară caracterizare a fiecărui sistem.

3. Clasificarea sistemelor nu este rigidă ; ea are drept scop ușurarea alegerii unui sistem.

4. Lucrarea analizează posibilitățile de investigație ale diferitelor sisteme de verificare programată. Exemplele date în acest sens ilustrează posibilitățile suficient de largi ale aplicabilității lor, în sensul completării examinării clasice cu verificarea programată.

5. În ultima parte se prezintă succint o introducere în abordarea matematică a criteriilor de notare, fiind date cîteva relaţii între parametrii caracteristici, precum şi criteriile de determinare a notei prin calcul şi grafic. Apare de asemenea evidentă posibilitatea introducerii oricărui nivel de exigenţă.

Exigenţa sistemului			indulgent		exigenţă normală	exigent			
	h		...−2	−1	0	1	2	3	4 ...
Formula	Z	e	$...e_{-2}$	e_{-1}	e_0	e_1	e_2	e_3	e_4 ...
(5)	0		...0,82	0,9	1	1,11	1,23	1,37	1,52 ..
	L−1		...0,7	0,83	1	1,2	1,44	1,73	2,07...
(5′)	0		...0,83	0,91	1	1,1	1,25	1,43	1,67...
	L−1		...0,75	0,85	1	1,2	1,5	2	3 ...

BIBLIOGRAFIE

1. Gh. Dumitrescu, *Metode şi tehnici matematice în pedagogie*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1969, p. 166—179.
2. Al. Gheorghiu, *Rolul maşinilor didactice de instruire şi examinare în modernizarea învăţămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1969, p. 11—21.
3. T. Ieremia, S. Taga, M. Mateescu, *Verificarea programată a cunoştinţelor*, „Forum", nr. 3/1970, p. 27—31.
4. L. B. Itelson, *Metode matematice şi cibernetice în pedagogie*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967, p. 62—77, 261—281.
5. M. Maliţa, *Cronica anului 2000*, Editura politică, Bucureşti, 1969, p. 30—35.
6. Ed. Nicolau, *Instruirea programată şi instruirea cu ajutorul calculatoarelor electronice*, „Revista învăţămîntului superior", nr. 6/1966, p. 8—16.
7. V. Pavelcu, *Principii de docimologie*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1968.
8. H. Piéron, *Examens et docimologie*, P.U.F., Paris, 1963 (citat de V. Pavelcu în *Principii de docimologie*).
9. J. B. Piobatta, *Examens et concours*, P.U.F., Paris, 1943 (citat de V. Pavelcu în *Principii de docimologie*).
10. B. Suchodolski, *Pedagogia şi marile curente filozofice*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1969, p. 48—49.
11. * * * *Pedagogia*, (cond.: A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache), Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1964, p. 172—176.
12. * * * *Studii de didactică şi psihologia învăţării* (cond. şt.: P. Popescu-Neveanu), Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1968, p. 15—44.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБРЖАНИЯ КАСАЮЩИЕСЯ ПРОГРАММИРОВАННОЙ ПРОВЕРКИ

(Резюме)

В первой части очерка излагается несколько критериев классификации систем программированной проверки, а также связи самостоятельности или подчинения между ними. Классификация не строгая: она стремится облегчить выбор определенной системы.

Далее, рассматриваются возможности исследования различных систем программированной проверки, которые дополняют классический опрос.

В последней части, вкратце, излагается математический подход критериев оценки, даются несколько связей между характерными параметрами, а также критерии определения оценкнд посредством расчета и чертежа. Также становится ясной возможность ведения любого уровня требования

CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES CONCERNANT LA VÉRIFICATION PROGRAMMÉE

(Résumé)

L'ouvrage présente dans sa première partie, plusieurs critères de classification des systèmes de la vérification programmée, de même que leurs rapports d'indépendance ou de subordination. La classification qu'on fait ici n'est pas rigide ; elle a pour but de faciliter le choix d'un système.

On analyse ensuite les possibilités d'investigation des différents systèmes de vérification programmée, qui viennent de compléter l'examination classique.

Dans la dernière partie de l'article on présente succintement une introduction dans l'attaque mathématique des critères de notation, étant données quelques relations entre les paramètres caractéristiques, de même que les critères de détermination par calcul et par graphique de la note. La possibilité d'introduire n'importe quel niveau d'exigence apparaît, de même, évidente.

THEORETICAL CONSIDERATIONS REGARDING THE PROGRAMMED VERIFICATION

(Abstract)

The work shows in the first part some criteria of classification of the systems of programmed verification as well as the relations of inde pendance or subordination among them. The classification is not rigid ; it has the purpose of facilitating the choice of a system.

Then the possibilities of investigating various systems of programmed verification are analysed in order to complete the classical examination.

In the first part an introduction to the mathematical approach of criteria of marking is shown with some relations among the characteristic parameters and the criteria of determining the mark by counting and designing. It is also emphasized the posibility to use any level of exigence.

Cabinetul de consultaţii pedagogice

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE
Prof. univ. dr. docent GHEORGHE T. DUMITRESCU

Modernizarea învăţămîntului, a întregului proces de formare şi perfecţionare a omului contemporan, apare tot mai mult şi mai clar ca o soluţie calitativă, care reclamă aplicarea ştiinţei pedagogice — ştiinţa formării şi perfecţionării omului —, utilizarea la maximum a cuceririlor mai vechi sau de dată mai recentă ale acestei ştiinţe, în toată aria de cuprindere a procesului de formare a omului şi de către toţi cei chemaţi să-l realizeze şi, în primul rînd, de către şcoală şi personalul didactic, presupunînd, în acelaşi timp, necontenita dezvoltare a ştiinţei pedagogice.

Şcoala este instituţia contemporană în care realmente se făureşte viitorul individului, al societăţii, al naţiunilor, al genului uman. Prin finalitatea aceasta complexă, prin dimensiunile mereu mai mari, prin masele de copii şi tineret pe care le cuprinde, purtînd aptitudini atît de variate ce reprezintă forţa de mîine a naţiunii, şcoala ridică în faţa personalului didactic probleme multiple şi grele care cer rezolvarea cu ajutorul ştiinţei pedagogice. Sînt probleme pur didactice privind învăţarea, transmiterea şi însuşirea cunoştinţelor, folosirea mijloacelor tehnice moderne, eficienţa procesului de învăţămînt, valorificarea aptitudinilor şi talentelor elevilor, insuccesele sau supraîncărcarea, cu aspectele lor multiple, sînt probleme de educaţie generală şi de disciplină, sînt probleme de informare ştiinţifică şi tehnică specifice acestui domeniu de muncă cu fiinţele umane, probleme de cunoaştere şi de tratare individuală — diferenţiată a elevilor şi elevelor, sînt probleme de igienă, de orientare şcolară şi profesională, de activitate extraşcolară şi de organizare raţională a timpului liber al elevilor, sînt probleme de colaborare cu familia şi cu ceilalţi factori educativi, de formare a părinţilor ca educatori, probleme de influenţe ale mediului social, probleme ale autocunoaşterii şi autoformării şi altele.

Problematica aceasta, amplificîndu-se neîncetat, solicită o readaptare a şcolii, o înzestrare a ei cu noi mijloace, cu noi forme organizatorice şi cu noi metode, o înarmare continuă şi susţinută a educatorilor cu tot ce oferă nou ştiinţa pedagogică şi experienţa înaintată şi, îndeosebi, cu optica şi perspectiva spiritului cercetător şi novator, care trebuie să caracterizeze pe educatorii de azi şi de mîine.

Catedra de pedagogie-psihologie a Institutului pedagogic al Universităţii din Bucureşti, înţelegînd toate acestea, a făcut efortul să organizeze, în două şcoli generale (nr. 3 şi nr. 170), unde a găsit interes deosebit pentru aceste preocupări, directori şi cadre didactice merituoase, un Laborator pedagogic cu preocupări nu numai de a efectua cercetări, ci simultan, în mod predominant, cu preocupări de a ajuta conducerile şcolilor şi personalul didactic respectiv să poată

soluționa importantele probleme ale muncii școlare în spiritul cerințelor contemporane pe care viața și societatea socialistă le reclamă de la știință și de la arta formării omului, de la școală. Fără îndoială, o asemenea acțiune nu este de loc ușoară. A depăși faza empirică în rezolvarea problemelor formării omului și a trece de la „pedagogia abstractă" la o pedagogie activă, vie, militantă, ancorată în realitățile școlare și capabilă să transforme aceste realități în sensul modernizării învățămîntului și al întregului proces de formare și de perfecționare a omului înseamnă un pas mare și greu la care pedagogii sînt chemați să contribuie, dacă vor să lichideze rămînerea în urmă a acestei științe și să înlăture neîncrederea și, adeseori, discreditul cu care, din păcate, este înconjurată.

Bazîndu-ne pe propria noastră experiență de cercetători pe terenul activității pedagogice școlare, putem afirma că Laboratorul acesta a reușit, pe de o parte, să se facă util ambelor școli amintite — care au devenit astfel și ale catedrei noastre, ale Institutului nostru — să fie un sprijin real pentru conducerile școlilor, pentru mulți învățători și profesori, pentru numeroși elevi și părinți, iar pe de altă parte, activitatea desfășurată în cadrul laboratorului a apropiat personalul didactic de la catedră de munca vie a școlii, a început să dea cursurilor de pedagogie și psihologie predate studenților caracterul unei științe autentice și operative.

Printre alte forme ce s-au folosit și se folosesc, s-a simțit trebuința ca în cadrul acestui Laborator să ia ființă și un Cabinet de consultații pedagogice pentru părinți, cadre didactice și pentru elevi, stînd la dispoziția tuturor în mod obișnuit o dată pe săptămînă și, desigur, oricînd apar cazuri, situații, ce se impun a fi tratate urgent.

Concepția funcțională a Laboratorului și a Cabinetului său are fundamentare științifică privind evoluția rolului și structurii școlii, privind natura individualității elevilor și modul mișcării lor colective, legitatea colectivelor școlare, metodologia instructiv-educativă, pregătirea și comportarea cadrelor, a învățătorilor și profesorilor în mijlocul marilor mase de elevi. Aplicativ, putem spune că această concepție are caracter prospectiv, atît sub aspect teoretic, cît și sub aspect practic. Se știe că azi termenul „prospectivă" nu indică numai o metodă constructivă, o metodă, să zicem, a spiritului novator, ameliorist, ci este denumirea noii științe pe care se sprijină acest spirit. Socotind „prospectiva" ca pe un important capitol din știința formării omului, ea călăuzește și activitatea acestui Cabinet de consultații pedagogice în care lucrăm, dîndu-ne îmbold să-l facem cît mai util, cît mai eficient. În contextul acestei concepții, funcționalitatea Cabinetului urmează finalitatea nouă a școlii noastre socialiste, adică realizarea educației integrale, omnilaterale, a tuturor elevilor, fără a neglija pe vreunul, indiferent de nivelul potențelor sale naturale. Cunoașterea individualității elevilor constituie preocuparea primordială, analizîndu-se pedagogic toate datele ce se pot obține și care marchează trăsăturile lor originale, aspectele sănătății psihofizice, viitorul dezvoltării fiecăruia. Se urmărește, de asemenea, minuțios, influența condițiilor din familie, din vecini, de pe stradă, se depistează diferitele contacte sociale și culturale. În totul se caută a fi folosite mijloace de metodologie științifică, multiple, variate, în mod meticulos și totodată circumspect. Atenție primordială se acordă „cazurilor-problemă".

Între concepția pedagogică și metodele utilizate este o strînsă legătură. Orice întîlnire consultativă se încheie cu prospectarea de programe pedagogice, uneori de reală terapeutică pedagogică, probîndu-se și perfecționîndu-se neîncetat, în

funcție de eficiențele dovedite. Fiecare caz își are dosarul personal de fișe observative, portretistice și programări ale căror consecințe se urmăresc atent.

Subliniem faptul că acțiunile pedagogice programate angajează pe toți cei care pot aduce o contribuție la reușita lor : pedagogi și psihologi de la catedră, personalul didactic al școlii, părinți, colectivul clasei, organizațiile de pionieri. Se țintește, în special, la formarea învățătorilor și profesorilor ca educatori luminați, competenți și pasionați, la angajarea directă și deplină a părinților, chiar la transformarea condițiilor din unele familii. Un accent deosebit punem pe lămurirea și pe atragerea elevului în cauză, căutînd să-i cultivăm încrederea în sine, să facem din el un aliat de nădejde, care să adauge efortul propriu, susținut și să trăiască bucuria izbînzii. Nici o clipă nu se uită că educația adevărată trebuie să se transforme în autoeducație.

Rezultatele au făcut ca părinții, cadrele didactice, să ajungă a avea o reală încredere în aceste consultații. Acest Cabinet este solicitat din ce în ce mai intens de cele două școli de a căror viață și dezvoltare s-a legat. El acceptă însă și solicitările care vin dinafară. Și astfel de solicitări vin. Sînt și cazuri din provincie, chiar cazuri de cadre didactice care simt nevoia unor consultații în legătură. desigur, cu cazuri speciale. La dimensiunile de azi ale școlii și la cerințele actuale ale procesului formativ se ivesc situații care pun cadrele didactice, adesea la încercări ce par insurmontabile fără o profundă stăpînire a științei pedagogice, drept fundament luminos a ceea ce se numește măiestrie și tact pedagogic. Prin aceste forme de instituționalizare aplicativă, știința formării omului intră în mai plin contact cu școala, cu elevii, cu părinții, cu familia, îndeplinindu-și astfel menirea ei.

Prin analiza fiecărui caz, prin urmărirea și verificarea eficienței diferitelor forme metodice și a mijloacelor programate experimental sau definitiv. Cabinetul de consultații pedagogice furnizează realmente date ce pot dobîndi valoare științifică. Atît prin participarea efectivă la activitatea acestui Cabinet, cît și prin analiza datelor cumulate și interpretate în dosar, cercetătorii în știința cunoașterii și formării omului pot învăța foarte mult. În viața școlii, a elevilor și cadrelor didactice au loc fenomene mereu noi, variate, diferențiate, care nu pot fi tratate decît pe bază de cercetări concrete, metodice. Pedagogia de birou, de speculații verbaliste apare cu totul inutilă față de necesitățile individualităților infantile din viața concretă a școlilor și a familiilor. Numai pedagogia contactului concret, experimental, terapeutic, constructiv, tehnic se poate dovedi utilă, își poate îmbogăți neîncetat și conținutul teoretic. Este azi nevoie de o înțelegere cu totul nouă în domeniul științei formării omului. Cabinetele de consultații vor ajuta la formarea acesteia. S-ar putea afirma, cu deplin temei, că prin funcționalitatea și înmulțirea Laboratoarelor școlare de pedagogie și a Cabinetelor de consultații pedagogice, prin tot ceea ce se va învăța în cadrul lor, să se ajungă la progrese remarcabile atît în perfecționarea muncii școlare, cît și în dezvoltarea științei pedagogice. O condiție importantă pentru obținerea acestor rezultate o constituie, pe de o parte, formarea pedagogilor și pregătirea psihopedagogică a profesorilor, precum și a studenților care urmează să devină profesori de orice specialitate, iar pe de altă parte, înzestrarea lor cu suficiente posibilități de a acționa formativ.

Organizarea Laboratoarelor școlare de pedagogie și a Cabinetelor de consultații pedagogice de către catedrele de pedagogie, psihologie și metodică din toate instituțiile de învățămînt superior care pregătesc profesori — universități, institute pedagogice etc. — precum și de către toate liceele pedagogice ar constitui un mijloc important pentru formarea psihopedagogică a viitorilor profesori, pentru

sprijinirea şcolilor şi a personalului didactic, pentru reuşita întregii acţiuni. În cadrul practicii pedagogice, studenţii facultăţilor Institutului pedagogic iau cunoştinţă de activitatea Cabinetului de consultaţii pedagogice.

Credem că ar putea lua fiinţă Cabinete de consultaţii pedagogice în orice şcoală, chiar în condiţiile actualei pregătiri pedagogice a cadrelor şcolare. În şcoli există cadre informate, orientate în problemele educaţiei, iar activitatea desfăşurată, colaborarea, schimbul de opinii, în general experienţa acumulată ar putea contribui la perfecţionarea pregătirii acestora. Date fiind masele mari de elevi pe care le întrunesc şcolile mari, se simte nevoia ca fiecare să-şi aibă cabinetul său. În comunele rurale şi în oraşele mai mari se poate organiza un singur Laborator cu Cabinetul său, iar în centrele mari, la cîteva şcoli unul.

E vremea ca specialiştii în ştiinţa formării omului să fie priviţi ca forţe sociale importante, fără de care nu se poate întrevedea un progres sigur în şcoală şi în organizaţii şi instituţii care se ocupă de educaţia copiilor şi tineretului, precum şi în alte instituţii culturale. Prezenţa unui pedagog specialist, călăuzit de o concepţie nouă în ştiinţa formării şi perfecţionării omului, cu un larg orizont de pregătire interdisciplinară, apare cu totul necesară nu numai spre a asigura eficienţa Laboratorului şcolar de pedagogie şi a Cabinetului de consultaţii pedagogice, dar şi pentru reuşita acţiunii de orientare şcolară şi profesională, în general, pentru a răspunde tuturor chemărilor celorlalte cadre şcolare, ale părinţilor şi elevilor. De altfel, activitatea „Oficiilor" şi „consilierilor" de orientare şcolară şi profesională din şcoli nu poate fi dusă separat de activitatea Laboratorului şcolar de pedagogie şi a Cabinetului de consultaţii pedagogice, după cum nu se poate concepe realizarea cu eficienţă maximă a acestora fără o temeinică pregătire în ştiinţa cunoaşterii şi formării omului a celui chemat s-o înfăptuiască.

Amplificarea, înnoirea vieţii şcolii, azi şi mîine, au nevoie să se sprijine cît mai mult pe ştiinţa formării omului, şi ea permanent înnoită.

Şcoala şi familia alături de adolescent

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU

Trecerea de la copilărie la maturitate — în epoca cuceririlor cosmice şi a marii revoluţii ştiinţifice şi tehnice — are loc într-un climat care favorizează procesul de dezvoltare a tineretului, punînd, în acelaşi timp, noi probleme în faţa adolescenţilor şi a educatorilor.

Dornic să cunoască totul şi în primul rînd pe sine, dar avînd posibilităţi limitate, subiectiv şi obiectiv, adolescentul neîndrumat, neorientat cu tact în această perioadă crucială pentru întreaga sa evoluţie, riscă adeseori să se abată pe cărări îndepărtate, care-l pot deruta pentru multă vreme din drumul său spre atingerea idealului de viaţă. Saltul înregistrat parcă brusc de copilul de ieri, schimbările fundamentale intervenite în psihologia şi în comportarea sa surprind, neliniştesc orice părinte, dezarmează şi demoralizează pe cei neavertizaţi, pe acei părinţi cărora le lipseşte o pregătire elementară în domeniul pedagogiei şi psihologiei.

Cercetarea desfăşurată de noi la Liceul „Mihail Sadoveanu" din Bucureşti ne-a permis să ajungem la unele concluzii, pe care le-am confruntat cu o serie de lucrări din domeniul psihologiei adolescentului. Noile trăsături şi tendinţe ale adolescentului trebuie privite cu multă atenţie, căci, într-un climat favorabil, ele pot constitui un fenomen de cea mai mare însemnătate pentru formarea personalităţii acestuia.

Adeseori, şcoala constată o teamă a părinţilor în faţa tendinţei legitime a adolescentului de a-şi lua anumite responsabilităţi şi drepturi, ceea ce se explică printr-o lipsă de înţelegere din partea lor asupra adevăratei naturi a libertăţii adolescentului, cînd ei exagerează într-un sens sau altul. „Numai favorizînd exercitarea unei responsabilităţi măsurate şi progresive libertatea devine mijlocul cel mai sigur de a forma oameni capabili să se conducă mîine singuri" [1].

Iată două exemple edificatoare :

„Ţi se cere mult prea mare seriozitate în unele cazuri : atît la şcoală, cît şi acasă ţi se cere să te porţi parcă ai avea 40 de ani. Sînt de părere ca părinţii şi profesorii să fie supuşi unor chestionare despre tinereţile lor şi să se facă o confruntare cu chestionarele noastre. Cred că ar fi identice. Atunci „ei" de ce sînt atît de absurzi în unele cazuri ? De ce nu ni se acordă nici cea mai mică libertate ?" (fişa nr. 130).

„Am avut nenumărate discuţii cu părinţii, care nu-mi dădeau voie să fac un singur pas fără voia lor, fără ei. Viaţa noastră ajunsese un vacarm. Acum nu am mai cedat. Nu mă mai întreabă nimic, fac ce vreau. Trebuie să mărturisesc că adeseori aş dori să fiu tras la răspundere, să dau socoteală pentru comportările mele, cînd trec limita permisă. Mi-e teamă chiar că nu voi fi capabil singur să termin cu bine nici şcoala" (fişa nr. 175).

O atitudine distantă, o judecată prea rigidă din partea profesorilor şi a părinţilor sînt de natură să îndepărteze pentru multă vreme, dacă nu chiar pentru totdeauna, pe cei care ar trebui să fie cei mai apropiaţi prieteni.

---

[1] A. Berger, *Libertatea în educaţie pregăteşte oameni liberi, cu simţ de răspundere şi solidari ?* „Vers l'éducation nouvelle", nr. 156/1961, p. 8.

Din convorbirile foarte intime cu unii subiecți, am constatat că sînt deosebit de sensibili la reacțiile celor din jur față de visurile și judecățile lor și că adeseori, după ce simt în atitudinea celor maturi o lipsă de înțelegere deplină, se închid în sine, nu mai dau posibilitatea profesorilor și părinților să cunoască preocupările lor intime.

Iată o relatare semnificativă din acest punct de vedere :

„Probleme mai intime, legate de preocupările mele mai ascunse, nu i le-am încredințat nici tatălui, nici mamei, nici dirigintei mele. Îmi place să le rezolv singură și apoi să comunic rezultatul. Mama și diriginta îmi sînt cele mai apropiate. Le iubesc foarte mult. Cu toate acestea, nici lor nu le încredințez mare parte din secretele mele. Și aceasta de cînd am observat că nu încearcă să se pună în situația mea, ci caută să mă aducă pe mine în sfera concepțiilor lor. Nu spun că nu au multă experiență. Dar nu au mai păstrat de loc amintirea anilor de cînd erau de vîrsta mea și mă obligă să judec prea matur, prea rece".

Este evident că pentru a fi primite cu bunăvoință și receptivitate de elevi sfaturile educatorilor, la această vîrstă, părinții și profesorii sînt obligați să-și modifice complet deprinderile lor pedagogice. Educatorii sînt obligați să învețe să-și adapteze atitudinea pedagogică în funcție de tendințele caracteriale și sociale pe care tînărul începe să le manifeste. Practica muncii educative cu adolescenții care nu prezintă grave abateri de comportament ne demonstrează că educatorii sînt chemați tocmai în această perioadă de răspundere pentru viitorul copilului să aibă o poziție activă, însă plină de tact și maleabilitate. Iată cîteva exemple concludente, depistate de noi în cadrul cercetării :

„Ceea ce cred că e nou în educația pe care mi-o fac ei e faptul că mă lasă destul de liberă, că nu-mi spionează orice mișcare, că nu mă țin în frîu. Asta nu înseamnă că nu dau socoteală unde mă duc, sau cînd vin acasă, dar nu mă întreabă ei, ci le spun singură. În al doilea rînd, îi simt foarte aproape de mine. Îmi place că au încredere în mine" (fișa nr. 718).

„O contribuție importantă în educația mea a avut-o tata, care nu că m-ar fi iubit mai mult, dar s-a apropiat de mine, de vîrsta mea. A dovedit mai multă înțelegere și, de fapt, nu înțelegere, ci raționament. Spre deosebire de el, mama, care și ea mă iubește foarte mult, nu vrea să conceapă că sînt mare și că trebuie să duc o viață de om tînăr. Îmi pretinde ca tot timpul să mi-l petrec alături de ea. Nu-mi dă voie la film sau la teatru cu prietenele, nici în timpul școlii, nici în vacanță. Astă-vară, după multe insistențe, mi-a dat voie să merg cu două prietene la teatru. Desigur că, începînd la ora 20, spectacolul s-a terminat aproape de 12 noaptea și am venit foarte tîrziu acasă. Pentru asta am mîncat nu numai bătaie, dar și o serie întreagă de insulte, care m-au revoltat peste măsură și m-au determinat ca altădată să o mint" (fișa nr. 138).

Complexitatea lumii spirituale a adolescentului, o insuficientă capacitate de apreciere obiectivă a valorii unor fenomene sociale și culturale, coroborate cu faptul că unii părinți ai elevilor din liceele noastre au o pregătire teoretică inferioară propriilor copii, ridică în fața școlii probleme de o importanță deosebită privind conținutul colaborării cu familia.

În întreaga lume, numeroase studii atestă necesitatea de a privi cu mai multă profunzime problema pregătirii părinților în vederea educației copiilor. În mod justificat, Arlette Bourcier făcea dureroasa constatare : „Singura meserie care nu s-a învățat niciodată — și care nu se învață din păcate nici astăzi, am adăuga noi — este cea de părinte" [2]. Această remarcă reflectă o realitate cu adevărat

[2] A. Bourcier, *La nouvelle éducation morale*, P.U.F. 1966, p. 175.

îngrijorătoare, dacă ne gîndim la importanța deosebită pe care o are pentru evoluția omului educația primită în familie. Pentru marea majoritate a părinților elementul fundamental al „pregătirii" lor pentru educarea copiilor se reduce la experiența din propria familie și la unele noțiuni sporadice din domeniul psihologiei și pedagogiei. Dacă adăugăm la acestea particularitățile individuale ale părinților, cultura lor generală, trebuie să arătăm că există mari diferențe de climat și de condiții de la familie la familie. Să ne imaginăm o clipă, alături, în aceeași clasă, următorii elevi :

„Mama este o femeie cu o viață interioară mult mai intensă decît s-ar părea. Dînsa a fost mereu alături de mine, s-a ocupat neîncetat de cultura mea, s-a străduit să-mi descopere înclinațiile, m-a îndrumat spre artă, spre literatură, spre lucruri frumoase și în special m-a înțeles. Obiceiul de a discuta cu mine cărțile citite, filmele sau piesele văzute, a avut o mare greutate în formarea spiritului meu critic, în posibilitatea de a deosebi frumosul de urît, de a gusta și lucruri mai subtile" (fișa nr. 127).

„*Este foarte greu pentru unii din noi să îndure atitudinile învechite ale părinților* în legătură cu tot ceea ce se află în jurul lor. Lor nu le place muzica ușoară, dansul și de aceea nu-mi permit nici mie să mă bucur de aceste plăceri" (fișa nr. 514).

„Mama nu mă lasă la ceaiuri, la onomastici sau la spectacole de la care se vine tîrziu, cu excepția cazurilor cînd astfel de petreceri au loc în familie. Lucrul acesta are atît un caracter pozitiv, cît și un caracter negativ. Caracterul negativ reiese din faptul că ceilalți colegi de clasă rîd de mine, ceea ce mă face să mă simt rău. Eu cred că ar trebui să fiu mai liberă acum și să nu fiu chiar așa ținută din scurt, pentru că la această vîrstă, 15 ani, știu să disting ceea ce este bine și ceea ce este rău" (fișa nr. 64).

Pornind de la aceste realități, școlii îi revin sarcini importante pe linia informării familiei sub cele mai variate aspecte ale vieții sociale (fenomene culturale, artistice etc.), fără a mai vorbi de pregătirea sistematică psiho-pedagogică. Fără o inițiere psiho-pedagogică sistematică, permanentă, este imposibil ca în munca educativă a unor familii să nu se comită greșeli de natură să stagneze sau să deformeze întregul proces de formare a unor tineri.

În cele mai multe cazuri, școala acordă mai multă atenție educației copiilor în familiile dezorganizate, care nu prezintă garanția socială necesară. Practica dovedește însă că, condițiile sociale și materiale optime ale familiei nu determină automat și o evoluție corespunzătoare a adolescentului. Sînt cazuri cînd, în lipsa unor responsabilități, a unor exigențe sporite față de copii, aceștia pot deveni niște beneficiari cinici ai eforturilor depuse de părinți. Din rîndul acestora se recrutează adeseori elevi rămași în urmă la învățătură, indisciplinați, tentați să ducă o viață de huzur, care nu are nimic comun cu concepția sănătoasă a părinților lor despre viață.

De asemenea, sacrificiile fără limite făcute de unii părinți, sacrificii care merg pînă la uitarea de sine, generează abateri de la normele de comportare morală în rîndurile unor tineri, atunci cînd școala nu ajută părinții în acest domeniu. În locul recunoștinței, a unei atitudini pline de devotament față de părinți, în cazurile acestea se cultivă cel mai crud individualism și egoism. Este cutremurător, dar elocvent, cazul de mai jos :

O femeie, văduvă de război, căreia îi muriseră doi copii, a găsit forța să reziste acestor tragice încercări în privirile și surîsul nevinovat al ultimei dovezi a fericirii ei îndepărtate, în grija și răspunderea față de ultimul copil. Cu obrajii brăzdați adînc de acele trei pierderi ireparabile din viața ei, mama a găsit forța de a munci pentru a-și crește copilul, așa încît el să nu simtă că nu are tată.

Copilul învăța bine, era premiant în fiecare an, apoi la facultate era fruntaș. Absolvent eminent, a fost repartizat ca inginer-șef la o mare uzină din țară. Era de așteptat ca și el, ca atîția alții, să-și ajute mama. Scrisorile veneau din ce în ce mai rar și mama era îngrijorată. Cu cît trecea timpul, acest singur copil uita de obligațiile sale. Mama s-a îmbolnăvit grav ; vecinii au vrut să anunțe băiatul, dar mama nu-i știa adresa. Luîndu-se legătura cu întreprinderea unde lucrase în ultima vreme, s-a aflat că băiatul avea o situație materială foarte bună. În viața lui totul decurgea liniștit și bine, ca și în copilărie, indiferent de renunțările mamei sale.

Nimeni, nici profesorii, nici mama, nu și-au amintit un singur caz în care băiatul să fi renunțat la vreo bucurie în favoarea cuiva, să fi făcut vreun sacrificiu cît de mic pentru cineva. Este concludent cît de adînc poate dăuna evoluției unui tînăr o educație în sfera căreia nu intră preocuparea de a cultiva spiritul de sacrificiu, recunoștința, sentimentul datoriei. Dar, să privim cu luciditate, să apreciem în mod obiectiv faptele. Tocmai renunțarea permanentă a mamei în favoarea copilului, evidențierea superficială a calităților de elev bun numai după un singur criteriu — învățătura — au deschis drum larg egoismului, cinismului și au făcut din acest tînăr o ființă atît de respingătoare și demnă de dispreț.

Lipsa de perseverență în muncă, de ambiție (în sensul pozitiv al noțiunii) îngrijorează o serie de profesori și de părinți ai adolescenților. Părinții, muncind cu pasiune, luptînd cu o serie de greutăți, reușind ca la locul de muncă să fie fruntași, doresc din partea copiilor lor, în mod justificat, aceeași atitudine. Dar, dîndu-le totul, nelipsindu-i de nici o plăcere, aceștia nu simt obiectiv necesitatea unor eforturi. Afirmații ca acestea din partea unor adolescenți îndurerează adînc părinții : „Nu vreau să fiu primul" ; „Voi ați muncit intens pentru că erați săraci și n-aveați încotro" ; „Nu vreau să-mi irosesc viața muncind ca voi" ; „O dată sînt tînăr și vreau să cunosc toate plăcerile, să nu treacă viața pe lîngă mine zadarnic". În același timp, ele reflectă o realitate care, chiar dacă ar constitui cazuri izolate, privește viața unor adolescenți care mîine vor constitui rebuturi educative și o sursă inepuizabilă de suferințe pentru părinții, ca și pentru foștii profesori.

Școala, ca factor pedagogic hotărîtor, în primul rînd prin diriginte, în fiecare etapă de dezvoltare a copiilor dispune de o gamă variată de metode și de procedee menite să clarifice părinții asupra salturilor calitative înregistrate, greutăților tipice și individuale apărute în evoluția acestora, asupra obiectivelor noi ce stau în fața educației în familie, precum și să orienteze părinții în vederea adoptării unei poziții constructive, active, în conformitate cu concepția pedagogiei științifice. 98% din părinții adolescenților chestionați au confirmat necesitatea unui sprijin efectiv în clarificarea problemelor educative la fiecare etapă de dezvoltare a copilului. Dar, această orientare poate fi realizată de către diriginte numai în măsura în care el cunoaște cît mai profund situația concretă a fiecărei familii, din unghiuri de vedere multiple. Altfel, el va rămîne la nivelul teoretizărilor, iar probleme mai complicate, cărora părinții și adolescenții nu le fac față singuri, vor rămîne nerezolvate, sau se vor rezolva defectuos.

Studiul amplu realizat de Bianka Zazzo asupra psihologiei adolescentului evidențiază o stare de fapt care caracterizează o lipsă generală, cu repercusiuni adînci asupra educației tineretului.

„În particular profesorul nu a fost informat asupra importanței trecutului elevului care se găsește în fața sa. El nu știe că acest copil a venit deja format printr-o ucenicie familială și socială care determină conduita sa prezentă. Foarte adesea dascălul însuși ignoră mediul familial actual al elevului. El nu știe nimic despre natura relațiilor

pe care acest copil le poate avea cu părinții, frații, surorile sale. Profesorul, în universitățile noastre, este în general în situația unui cultivator care cunoaște bine sămînța pe care o plantează dar ignoră natura terenului pe care îl lucrează" [3].

Cred că putem fi de acord cu faptul că aceste realități caracterizează nu numai pregătirea în învățămîntul universitar francez. Căci, dacă în primele clase ale școlii generale, învățătorii, care au o pregătire psiho-pedagogică net superioară profesorilor, acordă o atenție sporită atît cunoașterii mediului familial al elevului, cît și îndrumării pedagogice a părinților, începînd cu clasa a V-a, cînd se trece la predarea pe obiecte, aceste preocupări slăbesc în intensitate, mergîndu-se pînă acolo, încît în licee sînt clase de elevi la care diriginții nu au fost acasă la marea majoritate a acestora. De altfel, prevederile actuale ale Ministerului Învățămîntului privind colaborarea școlii cu familia, care reglementează forma de bază a acestei activități — ședința cu părinții — stabilesc o astfel de întîlnire trimestrial. În aceste condiții, conținutul acestor întîlniri se reduce la două aspecte: alegerea comitetului (în prima ședință), analiza muncii pe celelalte trimestre.

Datele obținute de noi în cadrul cercetării, ca și unele discuții cu profesori din diferite școli, ne conduc la concluzii ferme în ce privește necesitatea schimbării fundamentale a opticii asupra conținutului colaborării școlii cu familia. Peste 96% din subiecți arată necesitatea intervenției mai adînci a școlii în problemele educației în familie. Afirmații ca acestea sînt semnificative:

„Cît de util ar fi ca la ședințele cu părinții să se discute despre metodele de educație a copiilor, despre comportarea lor în societate, despre lectura lor particulară și nu numai despre abaterile disciplinare și notele proaste luate de elevi" (fișa nr. 87).

„Discuții cît mai numeroase ar fi utile între școală și familia elevilor, mai ales în cazul elevilor din clasele IX, XI, elevi care, printr-un mister, devin deodată oameni mari, nu mai primesc sfaturi, nu mai ascultă de nimeni" (fișa nr. 11).

„Școala ar trebui să discute cu familia să nu ni se mai dea totul de-a gata, să ne lase să dezbatem singuri problemele, dacă nu pentru alții, cel puțin pentru noi. Să se discute cum ar trebui să se poarte cu copiii lor pentru ca între părinți și copii să fie o prietenie. Să se discute de ce oare copiii se înțeleg între ei și devin prieteni și încă prieteni intimi și de ce între părinți și copii nu există aceste prietenii" (fișa 239).

Întreaga cercetare ne-a edificat, de asemenea, asupra unor necesități fundamentale în domeniul colaborării școlii cu familia. Grija, preocuparea pentru viitorul copiilor lor, ca și al întregului tineret, constituie o notă caracteristică a majorității cetățenilor din patria noastră. Dar, în diferite perioade de dezvoltare a copilului, ca și în diferite etape social-istorice, metodele de influențare și educare a tineretului diferă, necesită o adaptare subtilă. Nu orice părinte poate să găsească singur cele mai adecvate procedee educative. Lumea spirituală a adolescentului este atît de bogată în trăiri și adeseori contradictorie, încît numai o justă tratare pedagogică poate conduce la rezultate fericite pentru evoluția și viitorul său.

Școala are posibilitatea, pe baza unor fapte concludente, să convingă masa părinților că adoptarea unei poziții noi, de la egal la egal, cu adolescentul nu înseamnă o abdicare de la rolul de conducător al părinților, ci este calea menită să asigure succes în realizarea celui mai prețios ideal al unui părinte: fericirea propriului copil, o fericire adînc ancorată în realitățile societății noastre socialiste.

Studiul atent al fenomenelor pozitive și negative care se manifestă în viața și în activitatea adolescenților ne conduce la concluzii de mare însemnătate în domeniul colaborării școlii cu familia.

---

[3] Bianka Zazzo, *Psychologie de l'adolescence*, P.U.F., 1966, p. 137.

Condițiile optime de dezvoltare create de regimul nostru tineretului permit ca evoluția sa să fie susținută și orientată cu metode educative net superioare celor pe care încă le mai folosesc numeroase familii, datorită lipsei lor de inițiere psiho-pedagogică.

Adolescentul poate fi un valoros factor în munca de educație, dacă părintele cunoaște particularitățile de vîrstă și individuale ale acestuia, potențialul de care dispune propriul copil pe linia autoeducației și autoperfecționării sale și dacă părintele dispune de metode pedagogice pe care să le adapteze la nivelul de dezvoltare a adolescentului. Optica asupra conținutului colaborării școlii cu familia trebuie schimbată fundamental, caracterul organizatoric al acestei colaborări trebuie depășit în mod necesar.

În stadiul actual de dezvoltare a societății noastre și de evoluție a tineretului nu ne mai putem limita la fraze declarative despre unitatea de vederi a școlii cu familia în domeniul educației copiilor. Masa de părinți din țara noastră are nevoie, pentru a se putea ridica la nivelul exigențelor epocii contemporane, de o inițiere psiho-pedagogică sistematică, permanentă, pe care să o realizeze școala.

Eficiența generală a procesului instructiv-educativ va crește, dacă se vor lua măsuri pentru înfăptuirea unei cunoașteri reale, profunde, de către fiecare profesor a climatului familial în care trăiește elevul, pentru a asigura tuturor copiilor, prin diverse mijloace, cadrul prielnic formării unor oameni sănătoși, harnici, devotați societății noastre socialiste.

Conținutul colaborării școlii cu familia constituie o problemă de importanță capitală, care nu mai poate fi lăsată la latitudinea fiecărui diriginte sau profesor. Această problemă capătă în condițiile actuale o asemenea însemnătate, încît se cere a fi reglementată pe baza unor acte normative, a unor programe oficiale ale Ministerului Învățămîntului, care să dea tuturor părinților posibilitatea să se instruiască în mod corespunzător din punct de vedere psiho-pedagogic, pentru a desfășura o muncă educativă eficientă, a evita eventualele greșeli care pot duce la eșec sau chiar la daune sociale și familiale. Considerăm că la baza unei astfel de programe ar fi util să stea subiecte ca : particularitățile psiho-fizice ale adolescentului ; rolul eredității și mediului în formarea personalității ; particularitățile muncii educative cu adolescenții ; natura raporturilor părinți-adolescenți, adolescenți-maturi ; sarcinile școlii și familiei privind îndrumarea muncii de autoeducație morală la adolescenți ; importanța muncii de autoeducație pentru formarea personalității adolescentului ; metode și procedee educative și de îndrumare a muncii de autoeducație a adolescentului în familie ; rolul familiei în formarea idealului profesional și moral, în formarea conștiinței de sine, în dezvoltarea capacității de apreciere și de autoapreciere, în formarea idealului de prietenie și căsătorie la adolescenți ; probleme dificile privind comportarea unor adolescenți și atitudinea părinților (spiritul de contradicție, perioada revoltei, tendințele negativiste, delăsarea la învățătură, grosolănia, bruschețea, lipsa stăpînirii de sine, timiditatea, tendința de înstrăinare, închiderea în sine, egoismul și individualismul la adolescenți, nesinceritatea, snobismul etc.) ; munca intelectuală, fizică, de servire și autoservire gospodărească, timpul liber al adolescentului, problemele sexuale ale adolescenței, prietenia la vîrsta adolescenței, dragostea ; adolescentul, familia și căsătoria.

Experiența pozitivă acumulată de numeroase familii din țara noastră în privința educației comuniste a copiilor, fenomenele negative ce se manifestă în munca educativă a unor părinți și în comportarea unor adolescenți, se cer a fi studiate cu cea mai mare atenție, la nivel republican. Colective largi de cercetători — peda-

gogi, psihologi, sociologi — de la diverse catedre ale institutelor de învățămînt superior, alături de cadre didactice din licee, ar fi necesar să fie angajate de Ministerul Învățămîntului în acest scop. Datele concrete, obținute pe baza unor ample și sistematice mijloace de investigație, ar constitui un material revelator despre necesitatea trecerii urgente, și în domeniul colaborării școlii cu familia, la mijloace de informare moderne, sistematice și la un punct de plecare în conceperea tematicii programelor respective.

Este necesar să se abandoneze un punct de vedere complet eronat, după părerea noastră, care aduce serioase prejudicii muncii școlii noastre, anume că problemele educative sînt atît de complexe și particulare, încît orice încercare de a le circumscrie într-un cadru organizat, general, sistematic, ar duce la înăbușirea spiritului creator, a inițiativei cadrelor didactice. O atitudine cu adevărat novatoare, curajoasă, se manifestă mai frecvent în acele domenii ale procesului instructiv-educativ în care există trasat un cadru general, sigur, un punct de plecare.

Pregătirea psiho-pedagogică și sociologică deficitară a cadrelor didactice actuale trebuie îmbunătățită prin sistemul cursurilor post-universitare, care ar urma să înarmeze pe actualii educatori cu mînuirea celor mai noi teorii psiho-pedagogice și a unor tehnici moderne de investigație.

Colaborarea școlii cu familia, pe baza unei programe obligatorii, avînd în centrul său propaganda pedagogică sistematică, frontală, completată cu forme individuale și pe grupuri, ar constitui un mare ajutor pentru părinți și adolescenți și s-ar solda în mod categoric cu creșterea substanțială a influenței educative exercitate de familia și de școala din țara noastră, în spiritul celor mai înalte exigențe ale epocii contemporane.

Cadrul metodologic general al cercetărilor din domeniul predării limbilor străine

EUGEN NOVICICOV

1.0. Problematica deosebit de complexă a acestui domeniu impune — la începutul oricărei discuții — o precizare a sistemului de referințe și o delimitare a coordonatelor problemei abordate. În acest sens trebuie interpretate afirmațiile cuprinse în introducere (1.1.—1.5).

1.1. Prima precizare care se impune a fi făcută este necesitatea de a diferenția (distinge) — o dată în plus — *procesul de comunicare* prin limbă de *procesul de însușire a unei limbi*. Faptul că *limba* reprezintă un sistem, iar *comunicarea* prin limbă (limbajul) un proces (deci două elemente distincte) constituie și el un loc comun care nu va intra în discuția noastră decît parțial.

1.2. *Procesul de comunicare* prin limbă a fost studiat în planul psiholingvistic de numeroși cercetători, ajungîndu-se la o *modelare* a acestui proces, plecînd și de la necesitatea de a stabili (și diferența) unitățile lingvistice și psiholingvistice cu care operează vorbitorii. Limba *este* o realitate obiectivă, independentă de știința care se ocupă cu această realitate; analiza științifică a acestei realități ne oferă *modelul* limbii. Procesul de comunicare reprezintă și el o realitate, studiată — la rîndul ei — și modelată.

Studierea proceselor implicate în actul comunicării (prin limbă — speech generation) a dus la conceperea unor modele și poziții diferite, deși cu multe puncte comune. În acest sens amintim numai modelele la care au ajuns Ch. E. Osgood [1], G. A. Miller [2], N. Chomsky, V. H. Ingve [3], A. A. Leontiev [4].

1.3. Modelele elaborate pot oferi idei prețioase cu privire la unele domenii de investigații și pentru cei care se ocupă de predarea limbilor străine, întrucît în final elevul trebuie să obțină prin comunicarea în limba străină *același rezultat* ca și prin folosirea limbii materne. În *stadiul actual* putem *presupune* doar că *modelul generativ ar putea fi același, dar ar putea fi și altul.*

Căile prin care se ajunge însă la formarea acestui caz particular de realizare a funcțiilor psihice superioare *sînt diferite* la limba străină în raport cu

---

[1] Ch. Osgood, *Hierarchies of Psycholinguistic Units*, în *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems*, Bloomington, 1965.

[2] G. A. Miller, N. Chomsky, *Finitary Models of Language User*, în „Handbook of Mathematical Psychology", vol. 2, n. 4/1963.

[3] V. H. Ingve, *A Model and an Hypothesis for Language Structure*, Cambridge (Mass), 1960

[4] A. A. Leontiev, *Psiholingvisticeskie edinițî i porojdenie recevogo viskazivania*, Moscova, 1969.

limba maternă. Diferența este condiționată de factorii externi (mediu)[5], cît și de cei interni (însușirea limbajului o dată cu dezvoltarea intelectuală a copilului — în cazul limbii materne ; însușirea unui cod nou în condițiile existenței unei limbi și a unui sistem noțional — în cazul celei de-a doua limbi). Analiza comparativă a acestor situații nu ne interesează în acest moment. O amprentă deosebită asupra însușirii limbii străine și-o pun *metodele* de predare, obiectivele urmărite, materialele folosite etc.

1.4. Calea optimă, *respectiv cea mai eficientă*, prin care se va ajunge la însușirea unei limbi străine este încă o problemă de viitor, și — se pare — a unui viitor nu prea apropiat. Și această situație va persista atîta timp cît perfecționarea metodelor de predare a limbilor străine se va baza pe *datele izolate* pe care i le oferă științele direct implicate în acest domeniu : lingvistica, psihologia, psiholingvistica, didactica. Se apropie momentul în care va fi necesară organizarea unor vaste *cercetări experimentale în științele menționate, dar de pe pozițiile proprii ale predării limbii străine* și în mod diferențiat, în raport cu etapele de predare, cu obiectivele urmărite, cu specificul raportului dintre limba străină și limba maternă etc.

1.5. În momentul de față, teoria învățării și optica cibernetică asupra procesului de învățămînt au relevat, ca unul din elementele comune, importanța *reglării continue a acestui proces*. Reflexul actual al acestei abordări îl constituie *instruirea programată*. Indiferent de formele concrete pe care le îmbracă (tip de programă sau mod de prezentare), programarea presupune descompunerea materiei în unități mici dispuse într-o anumită ordine ; fiecare unitate este exersată, în sensul că este însoțită de o sarcină, elevul primind de fiecare dată o confirmare a corectitudinii răspunsului său și putînd avansa într-un ritm propriu.

În cele ce urmează, vom discuta unele probleme pe care le ridică programarea, în accepția enunțată mai sus, făcînd abstracție de numeroasele încercări de a folosi acest mod de instruire, de pe o poziție sau alta, pentru aspecte izolate sau global.

2.0. Prima problemă pe care o ridică folosirea instruirii programate o constituie răspunsul la întrebarea „ce poate fi programat ?“ Răspunsul la această întrebare îl putem da numai după ce stabilim ce anume reprezintă limba străină ca *disciplină școlară* (în discuția noastră ne vom referi la prima etapă de predare a limbii străine în școală).

Plecînd de la teza conform căreia în această etapă se pun bazele celor patru deprinderi fundamentale și diferențiind aceste deprinderi după aspectul lor, adică după forma caracteristică de manifestare, se poate ajunge la următoarea clasificare schematică cuprinzînd și acțiunile pe care le presupune respectiva deprindere[6].

---

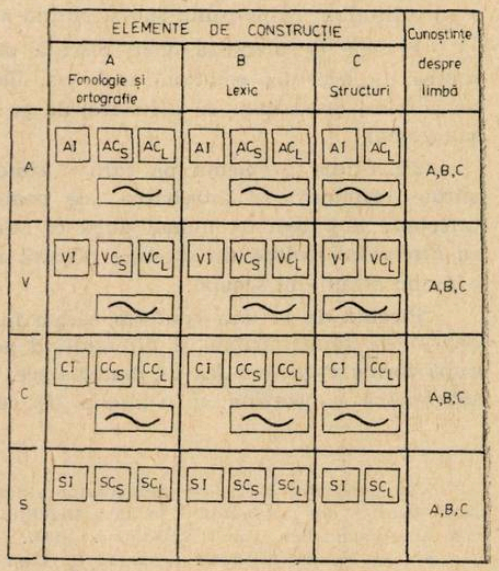
[5] În problema factorilor elementului situațional specific a se vedea: H. A. Piepho, *Zum Begriff der „Situation“ in der Didaktik des elementaren Englishunterrichts*. „Praxis des neusprachlichen Unterrichts“, nr. 1/1967.

[6] A se vedea în acest sens: I. B. Carroll, *The Psychology of Language Testing*, în *Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Approach*, Edited by Alan Davies, London, Oxford, University Press, 1968.

		Fonologie și ortografie	Lexic	Gramatică
Limbă vorbită (aspect oral)	ascultarea **(depr. pt. aspectul receptiv)**	**Recunoașterea și discriminarea fonemelor**	**Recunoașterea cuvintelor (a semanticii)**	**Recunoașterea elementelor de morfologie și sintaxă în exprimarea orală**
	vorbirea **(depr. pt. aspectul productiv)**	**Producerea fonemelor la un anumit nivel de fidelitate**	**Articularea (producerea) cuvintelor în raport cu contextul situațional**	**Folosirea elementelor de morfologie și sintaxă în raport cu necesitățile de exprimare orală**
Limba scrisă (aspectul grafic)	citirea **(deprinderi receptive)**	**Recunoașterea simbolurilor grafice și a valorii lor fonetice**	**Citirea cuvintelor și a îmbinărilor de cuvinte și înțelegerea sensului și a categoriei gramaticale**	**Recunoașterea elementelor de morfologie și sintaxă în textul scris**
	scrierea **(deprinderi productive)**	**Reproducerea în scris a mesajului oral folosind ortografia și regulile de punctuație impuse de context**	**Scrierea cuvintelor și a îmbinărilor de cuvinte**	**Redarea în scris a elementelor de morfologie și sintaxă**

Această schemă reprezintă ceea ce de fapt ar *trebui să știe* elevul din materialul care i se oferă spre învățare.

Elementele *cu care va lucra* pot fi puse în evidență prin schema de mai jos. Evident, această schemă încă nu spune nimic. Dacă plecăm însă de la o definire precisă a volumului de material de construcție, pe de o parte, a cunoștințelor despre limbă, pe de altă parte, și le proiectăm pe *performanțele* pe care dorim să le obțină elevul ca urmare a instruirii (facem abstracție de modul în care se discută raporturile dintre *competență* și *performanță*), vom constata că din punct de vedere al predării (prezentării, exersării, utilizării) *în acest cadru concret* (pentru fiecare limbă în parte) pot apărea mai multe categorii de raporturi și anume :



Legendă: A = ascultare; V = vorbire; C = citire; S = scriere
I = izolat; C_S = context strict limitat; C_L = context lărgit; ~ = intonație.

a) raporturi de succesiune lineară între elementele aceluiași grup de ex.: $AI \leftarrow AC_S \leftarrow AC_L$

b) raporturi de subordonare directă de ex.: $VI \rightarrow AI$

c) raporturi de integrare simplă : $\bigvee C_L > (A,B,C)$

d) raporturi de integrare complexă de ex.: $C(AI) > A(AC_L)$

Nu întîmplător se postulează că exprimarea prin limbă constituie folosirea unui sistem de *deprinderi integratoare*, pe de o parte, și *interrelate*, pe de altă parte. Tocmai *stabilirea acestor raporturi pentru un material de limbă concret, limitat, trebuie — după părerea noastră — să constituie primul pas în elaborarea unei metode eficiente.* Experiența ne-a arătat că, deși uneori se pleacă de la un material limitat (selecționat), predarea lui nu se face plecînd de la o analiză a raporturilor interne, specifice acestui material.

2.1. Al doilea pas în organizarea științifică a predării ar trebui să-l constituie *definirea exactă a obiectivelor.* Din păcate, *descrierea comportamentelor finale* se face încă în termeni generali și fără a avea un punct de plecare — realizat pe baze experimentale — pentru stabilirea parametrilor respectivi[7]. Or, luînd ca punct de plecare, și de cele mai multe ori ca element definit prin el însuși, exprimarea în limba respectivă a unui vorbitor nativ[8] (de vîrstă egală cu cea a colectivului care învață această limbă ca limbă străină) este evident că nu poate fi vorba de o definire *precisă* a obiectivelor.

Mai mult ca atît: chiar dacă aceste obiective finale ar fi descrise riguros (în raport cu folosirea respectivei limbi de către un vorbitor nativ), este absolut necesară o *definire a obiectivelor intermediare* pe etape mici, luînd ca punct de plecare modul de organizare a materialului descris la 2.0. Aceasta înseamnă *organizarea materialului într-un sistem cu mai multe nivele ce interacționează* și o definire riguroasă a obiectivelor pe fiecare subsistem.

2.2. De-abia acum s-ar putea trece la cel de-al treilea pas și anume la o intensă cercetare psihopedagogică a drumului celui mai scurt pe care ar trebui să-l facă elevii pentru atingerea obiectivelor fixate. Avem încă o imagine foarte vagă despre ceea ce înseamnă în realitate însușirea unor elemente de construcție (în sensul arătat la p. 1), formarea unor deprinderi sau a unui anumit nivel de deprinderi, rolul și mai ales momentul conștientizării în procesul de învățare a unei limbi străine.

Care sînt procedeele cu randament maxim — pentru însușirea lexicului — *într-o situație concretă*, iată de exemplu una din întrebările la care nu se poate răspunde folosind numai literatura de specialitate. Cu alte cuvinte, este vorba de a studia randamentul mai multor moduri de organizare a materialului și, totodată, randamentul diferitelor ansambluri de operații (acțiuni) pe care le va face elevul pentru însușirea fiecărui element în parte și a sistemului integrator imediat superior. Nu este inutil de menționat că s-ar putea ivi situații în care un ansamblu de procedee să ofere un randament maxim pentru subsistemul respectiv, dar să reprezinte, în același timp, un impediment pentru funcționarea sistemului superior integrator.

---

[7] Problema a fost sesizată de mai multe ori, în special în legătură cu programarea și cu testarea. A se vedea Harald Lane, *Programmed learning of a second Language*, in Glaser R. (ed.). *Teaching machines and Programmed learning. Data and directions.* vol. 2, 1965 ; J. B. Carroll, *A. Primer of Programmed Instruction* in Foreign Language Teaching, IRAL, 1963, 2; *Language Testing Sympozium. A Psycholinguistic Approach*, Edited by Alan Davies, London, Oxford University Press, 1968.

[8] O interesantă încercare de acest gen a se vedea la G. V. Rogova, *K voprosu sostavlenia programmirovannih posobii* în „Inostrannie iazîki v škole", 1966, 5.

3.0. Realizarea condiţiilor expuse mai sus (2.0—2.2.) poate releva elementele posibile a fi predate prin intermediul unor materiale programate, precum şi momentele în care programarea poate interveni cu eficienţă maximă. Nu voi spune nimic nou dacă voi afirma că programarea lexicului în primul an de studiu va îmbrăca forme diferite faţă de programarea elementelor necesare formării deprinderii de a discrimina sunete specifice unei anumite limbi sau de programarea unor modele intonaţionale.

Ceea ce doresc să subliniez este faptul că programarea nu poate fi realizată decît după definirea obiectivelor intermediare, iar randamentul ei va rezulta din cercetările experimentale, începînd cu cele de laborator şi terminînd cu cele din şcoala de masă. Este de prevăzut că acest proces va duce la dezvoltarea unei metodologii de cercetare specifice şi la îmbogăţirea tehnologiei programării.

4.0. În încheiere, aş dori să rezum în cîteva rînduri ideile expuse mai sus în privinţa elaborării pe baze ştiinţifice a unei metode eficiente de predare :

— în primul rînd, trebuie să se ia ca punct de plecare un anumit material de limbă, destinat unui anumit grup de elevi ;

— în al doilea rînd, materialul prevăzut pentru predare trebuie analizat prin prisma raporturilor dintre elementele lui ;

— în al treilea rînd, analiza materialului va oferi posibilitatea organizării lui într-un sistem pe nivele ;

— în al patrulea rînd, plecînd de la obiectivele finale, se definesc obiectivele intermediare ;

— în al cincilea rînd, definirea obiectivelor intermediare oferă posibilitatea relevării posibilităţilor de a folosi programarea ;

În concluzie : se impune realizarea unor vaste proiecte de cercetare, în mai multe etape, cu o metodologie unică şi cu o instrumentaţie precisă, pentru a putea permite o corelare a tuturor datelor obţinute.

Cercetările experimentale organizate în cadrul general expus mai sus ar putea oferi soluţii cu o mai mare eficienţă decît cele propuse folosind rezultatele unor cercetări ce anvisajează aspecte izolate ale predării [9].

---

[9] Din vasta literatură a domeniului indicăm, pentru principalele direcţii de cercetare menţionate mai sus, următoarele titluri : C. Mohrmann, A. Sommerfe'lt, J. Whatmought (ed.), *Trends in European and American Linguistic; 1930—1960.* Utrecht: Spectrum 1961 ; E. Kainz, *Psychologie der Sprache,* 5 vol., Stuttgart 1941—1961 ; B. F. Skinner, *Verbal Behavior,* New York, 1957; J. B. Carroll, *Linguistic Relativity, Contrastive Linguistics and Language Learning,* IRAL 1; W. M. Rivers, *The Psychologist and the Foreign — Language Teacher,* Chicago, 1964; S. Saporta, J. R. Bastian (ed.), *Psycholinguistics,* New York, 1961; B. V. Beleaev, *Ocerki po psihologhii obucenia inostrannim iazikam,* Moscova, 1965 ; H. Bongers, *The History and Principles of Vocabulary Control,* Woerden, 1947; J. B. Carroll, *A Primer of Programmed Instruction in Foreign Language Teaching,* IRAL 1 ; o bibliografie mai cuprinzătoare a se vedea în lucrarea noastră. *„Predarea limbilor străine. Probleme lingvistice şi psihopedagogice",* vol. I, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967.

Cunoașterea activității absolvenților și pregătirea viitoarelor cadre didactice

Lector univ. AL. LAZĂR
Institutul pedagogic, Tg. Mureș

Conlucrarea dintre profesor și discipol în învățămîntul superior, ca relație educațională cu multiple implicații pentru formarea viitorului specialist, constituie una din preocupările fundamentale ale pedagogiei învățămîntului superior. Raportată uneori numai la o perioadă limitată, cea a studiilor propriu-zise, și-a lărgit ulterior sfera, în vederea perfecționării muncii instructiv-educative din instituțiile de învățămînt superior și a activității absolventului.

Studiile și articolele apărute în literatura de specialitate[1] în legătură cu această problemă subliniază o serie întreagă de aspecte mai generale sau mai concrete, insistînd îndeosebi asupra importanței acestei legături permanente dintre profesori și absolvenți, cît și asupra unor forme concrete de realizare a ei.

În articolul de față, ne propunem să prezentăm unele aspecte concrete, de conținut, cu privire la rolul acestei conlucrări pe linia perfecționării activității instructiv-educative a cadrelor didactice din învățămîntul superior. Cu alte cuvinte, vom încerca să prezentăm unele concluzii ce se desprind din constatările efectuate asupra modului în care foștii noștri studenți, actualmente cadre didactice, reușesc să răspundă exigențelor puse în fața școlii noastre în etapa actuală.

Ținerea unei legături strînse cu absolvenții noștri începe să devină o tradiție. Ca și în alți ani, în anul universitar 1968/1969, la nivelul Institutului nostru, s-a luat inițiativa de a se vizita la locul lor de muncă toți foștii studenți din județul Mureș care au absolvit institutul în ultimii 4 ani și pe unii din județul Harghita. La această acțiune au fost antrenate un număr mare de cadre didactice repartizate pe localități, în funcție de specialitatea absolventului, pentru ca în acest fel să se poată efectua un control competent.

Înainte de deplasarea cadrelor didactice în localitățile respective s-a organizat un instructaj cu care ocazie li s-au prezentat un ghid *, elaborat în prea-

---

[1] *Relația magistru-discipol în viața universitară*, „Revista învățămîntului superior" nr. 9/1968, p. 69—88 ; Virgiliu Radulian, *Conlucrarea profesor-absolvent*, „Revista învățămîntului superior" nr. 9/1968, p. 83—86.

* Acest ghid cuprindea: I. Date generale: locul repartizării inițiale, dacă a părăsit locul de muncă (motivare), ce disciplină predă (proporția orelor de specialitate și a celor primite în completare), ce funcții are ; II. Aprecierea dată de direcțiunea școlii și de inspectorii teritoriali în privința : A. Pregătirii de specialitate a absolventului (dacă direcțiunea școlii este mulțumită cu pregătirea absolventului) : 1). La clasă ; în ce măsură posedă măiestria de a transmite cunoștințe, constatări făcute de director, de comisia metodică, de inspectori; tactul pedagogic al absolventului, metode și procedee moderne în munca de predare, constatările cadrului universitar asupra lecțiilor la care a asistat ; 2). *În consiliul profesoral;* 3). *În comisia metodică;* 4). *Ca diriginte* : în ce măsură cunoaște elevii, vizite la părinți, greutăți întîmpinate în munca de diriginte a absolventului, aprecierea unei ore de dirigenție; C). Activitatea extrașcolară a absolventului: participarea la munca de culturalizare, legăturile absolventului cu cetățenii comunei, activitatea desfășurată în organizațiile de tineret; D). Impresiile și greutățile relatate de absolvent privind toate aspectele activității sale didactice.

labil, în legătură cu ceea ce vor trebui să urmărească. Obiectivele fundamentale urmărite, cît și metodele folosite în vederea constatării modului în care sînt îndeplinite de către absolvenți au fost :

1. Pregătirea profesională, de specialitate a absolventului, preocupări concrete pentru perfecționarea lui în această direcție, obiectiv urmărit prin : discuțiile purtate cu absolventul, cu directorul școlii, cu inspectorii teritoriali, cercetarea documentelor școlare, cum ar fi procesele-verbale întocmite cu ocazia inspecțiilor, caietele de asistență ale directorilor, participarea la lecții a cadrelor didactice de la institut repartizate în acest sens, cît și urmărirea situației celor care continuă studiile la universitate și la conservator.

2. Pregătirea didactico-metodică a absolventului. Activitatea culturală și obștească pe care o desfășoară în localitatea respectivă, obiectiv urmărit cu ajutorul metodelor menționate mai sus, cît și prin asistarea la unele ore de dirigenție sau la activități pionierești, prin discuțiile avute cu organele locale, prin consultarea unor documente cum ar fi caietul dirigintelui, procesele-verbale etc.

Întrucît spațiul nu ne permite să prezentăm materialul faptic adunat in extenso, ne vom rezuma la cîteva constatări mai semnificative, în funcție de obiectivele urmărite, din care se pot desprinde unele recomandări cu privire la îmbunătățirea muncii instructiv-educative din institut. O primă constatare pe care vrem s-o relevăm este cea cu privire la prezentarea absolvenților noștri la locul de muncă. Din datele statistice înregistrate reiese că din cei repartizați în județul nostru s-au prezentat la locul de muncă un procent de 95,6%. Cazurile de neprezentare se datoresc în primul rînd unor cauze de natură familială, acești absolvenți desfășurîndu-și activitatea tot în cadrul județului, dar la alte școli decît la cele la care au fost repartizați.

Referitor la primul obiectiv urmărit, din materialul adunat reiese că majoritatea absolvenților noștri posedă o pregătire de specialitate corespunzătoare. Calificativele acordate de către directorii școlilor și cele ale inspectorilor școlari rezultate din procesele-verbale întocmite variază între „o pregătire bună" și „foarte bună". Important este nu numai că absolvenții noștri posedă o pregătire de specialitate corespunzătoare, dar și faptul că manifestă în același timp și interes pentru perfecționarea lor continuă, constatare care reiese, pe de o parte, din înscrierea și prezentarea lor pentru susținerea examenului de definitivat, iar pe de altă parte, din continuarea studiilor la universitate și la conservator. Există însă și unii absolvenți care nu țin pasul cu noile cuceriri în specialitatea lor, care nu citesc unele opere literare sau lucrări de specialitate apărute.

În activitatea lor, absolvenții noștri întîmpină și unele greutăți care își au originea în prevederile planului și programelor de învățămînt după care au fost pregătiți în institut. Dintre acestea menționăm următoarele :

— la obiectul literatură absolvenții afirmă că nu sînt orientați în curentele și tendințele actuale existente pe plan mondial, ceea ce îngreuiază foarte mult încadrarea unor opere literare noi apărute în tematica actuală, ținînd cont că multe din aceste opere literare publicate nu au nici cel puțin o prefață care să-i ajute în orientarea lor generală ;

— programa școlii generale prevede multe ore de compunere literară ; absolvenții afirmă că în prea mică măsură sînt pregătiți pentru ținerea unor asemenea ore, iar la practica pedagogică se organizează puține ore de acest gen, atît demonstrative, cît și de ținere efectivă a acestora de către studenți ;

— ar trebui să se insiste mai mult la seminariile de literatură asupra analizei stilistice a diferitelor poezii ;

— la matematică, deși în programa școlii generale sînt prevăzute ore de trigonometrie, la institut nu se ține un asemenea curs, care ar fi foarte necesar ;

— la istorie se întîmpină greutăți mai ales în ceea ce privește citirea hărților istorice ;

— la pedagogie este necesar să se insiste mai mult asupra unor aspecte practice cu aplicabilitate în procesul instructiv-educativ, cum ar fi descrierea unor cazuri concrete, cu măsuri de îndreptare ;

— greutăți s-au semnalat și pe linie administrativă în ceea ce privește activitatea de conducere și de îndrumare a școlii.

Referitor la cel de-al doilea obiectiv, din informațiile culese rezultă următoarele constatări : absolvenții noștri dau dovadă de o pregătire didactico-metodică corespunzătoare, se preocupă de folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale, aplică metode și procedee variate de transmitere a cunoștințelor, sînt preocupați de înzestrarea școlii cu material didactic, iar cei de fizică-chimie de amenajarea laboratorului, activează în comisiile metodice etc.

Totuși, și pe această linie se pot constata și unele deficiențe : astfel, dacă în ceea ce privește activitatea metodică propriu-zisă situația se prezintă în general satisfăcătoare, nu același lucru se poate spune în ceea ce privește latura educativă, cum este activitatea desfășurată în calitate de diriginți și comandanți de pionieri. Majoritatea absolvenților au afirmat că aici întîmpină cele mai multe greutăți, în sensul că în timpul studenției au avut prea puține posibilități pentru desfășurarea efectivă a unor asemenea activități. O formă de activitate care primește o pondere din ce în ce mai mare în procesul instructiv-educativ este cea referitoare la activitatea din cercuri, pe specialități. Absolvenții noștri au fost antrenați în conducerea unor asemenea cercuri, dar, nefiind inițiați din punct de vedere metodic, au întîmpinat greutăți care în unele cazuri au dus la scăderea prestigiului lor. Pe baza acestei constatări s-au luat măsuri ca la metodica predării specialității respective să fie inițiați studenții în specificul metodic al organizării activității din cercuri.

În ceea ce privește activitatea extrașcolară, absolvenții noștri sînt antrenați și participă la diferite activități culturale, obștești și în organizațiile de tineret. Din relatările inspectorilor și directorilor se constată în unele cazuri o lipsă de inițiativă în participarea la unele activități culturale ; mulți dintre ei nu pot să participe deoarece fac navetă, iar în unele localități nici nu există condiții prielnice pentru a se desfășura asemenea activități. Apoi, unii dintre ei nu cunosc modalitățile concrete de a iniția și desfășura activități culturale cum ar fi : regizarea unei piese de teatru, machierea diferitelor personaje ; nu știu să dea indicații privind recitarea unei poezii, nu cunosc dansuri populare, cîntece, repertorii de piese de teatru etc. Din aceste constatări, de asemenea, am tras concluzii în privința îmbunătățirii activității în acest domeniu.

În general, am putut constata că urmărirea activității absolvenților contribuie, pe de o parte, la stabilirea unui contact între cadrele didactice și foștii lor studenți, impulsionînd astfel preocuparea lor pentru îmbunătățirea activității de instruire și educare a tinerei generații, iar pe de altă parte, ne oferă posibilitatea cunoașterii reale a eficacității muncii noastre, în funcție de care vom putea lua și unele măsuri pentru îmbunătățirea ei.

Încercînd să facem o apreciere globală a activității generale a absolvenților noștri, putem afirma că ea este mai mult decît satisfăcătoare. În ceea ce privește pregătirea de specialitate, considerăm că ea ar trebui să se axeze mai mult pe unele cuceriri și discuții contemporane în specialitatea în care sînt pregătiți,

cît și pe acele probleme legate nemijlocit de viitoarea lor activitate didactică. Pe linia pregătirii psiho-pedagogice, apreciem că, fiind vorba de un institut pedagogic, unde se pregătesc în exclusivitate viitoare cadre didactice, ar fi mult mai indicat să se facă o diferențiere în ceea ce privește această pregătire față de universități. Pentru aceasta propunem : revizuirea actualelor prevederi din planurile de învățămînt și acordarea unui număr mai mare de ore destinate pregătirii psiho-pedagogice și metodice ; reintroducerea practicii pedagogice continue de două săptămîni la începutul anului III, care să se desfășoare în mediul rural.

Credem că pentru asigurarea unei baze solide în păstrarea contactului dintre profesor și elev un rol determinant îl are vizitarea absolvenților la locul lor de muncă. Menținerea acestei legături este necesară în ambele sensuri. Pentru cadrele didactice constituie posibilitatea cea mai corespunzătoare în vederea aprecierii eficienței și a conținutului învățămîntului, iar fostul student constată grija cadrelor didactice și după absolvirea institutului, chiar la început de drum, cînd profesorul tînăr simte nevoia prezenței unei îndrumări competente, atît sub aspectul științific, cît și sub cel metodic și educativ.

Activităţile practice — mijloace eficiente în orientarea şcolară şi profesională

MARIUS GROPPOŞILĂ
Institutul de ştiinţe pedagogice

Cercetînd numeroasele cerinţe psiho-fiziologice ale principalelor grupuri de profesiuni — deci psihoprofesiogramele respective, precum şi pe cele necesare desfăşurării *activităţilor practice* în şcoala de cultură generală* — şi comparîndu-le cu caracteristicile aparatelor şi testelor psihologice, prin care aceste cerinţe pot fi diagnosticate în activitatea elevilor, s-a evidenţiat cu certitudine că *activităţile practice*, în afară de valoarea lor instructiv-educativă, sînt şi cele mai concludente şi eficiente probe psihologice, importante mijloace în acţiunea de orientare şcolară şi profesională a tinerei noastre generaţii.

Ipoteza cercetării noastre a fost aceea că acest cîmp vast de realizare a acţiunii de preorientare şi de orientare şcolară şi profesională — prin complexitatea activităţilor practice — este asigurat, cel puţin, în două sensuri. Un prim sens este acela că aceste activităţi contribuie nemijlocit la formarea şi la dezvoltarea intereselor şi aptitudinilor generale şi speciale ale elevilor. Al doilea sens îl reprezintă faptul că activităţile practice constituie o validă diagnoză a acestor interese şi aptitudini, deoarece aptitudinile — bunăoară — se formează numai în procesul activităţii, predispoziţiile sau înclinaţiile naturale ereditare influenţîndu-le doar mijlocit, adică prin intermediul activităţii. De altfel, această cerinţă — de studiere a aptitudinilor în procesul formării şi dezvoltării lor — rezultă din însăşi definiţia acestora, ele fiind „complexul însuşirilor psihice care-i permit omului să efectueze cu succes anumite forme de activitate"[1]. De aceea, printre metodele eficiente de cercetare a aptitudinilor se înscriu : analiza proceselor şi produselor activităţii, studierea aptitudinilor în procesul formării şi educării lor, metoda psiho-biografică şi altele, iar activităţile practice întrunesc condiţii optime nu numai pentru formarea, ci şi pentru diagnosticarea aptitudinilor generale şi speciale ale elevilor, precum şi a altor trăsături ale personalităţii lor. Nu întîmplător s-a afirmat despre activităţile practice — respectiv despre lucrul manual — că reprezintă un „revelator generic de aptitudini"[2] şi proba de alegere pentru orientarea către anumite meserii, că „observaţiile cele mai hotărîtoare, precum şi cadrul cel mai adecvat pentru o iniţiere profesională efectivă le avem în orele de

---

* Cercetarea a fost efectuată în anii 1968 şi 1969 în Şcolile generale de 10 ani nr. 99, 122, 124 şi concomitent în Liceele teoretice nr. 24, 34, 38 din Bucureşti.

[1] Al. Roşca, *Aptitudinile* (cap. IX), în *Tratat de psihologie experimentală*, sub red. prof. univ. Alexandru Roşca, Editura Academiei, Bucureşti, 1963, p. 556.

[2] A. Gemelli, *L'orientation professionnelle et sa continuité*, raport prezentat la „Congresul internaţional al învăţămîntului tehnic" (Roma, 28—29 şi 30 decembrie, 1936), publicat de Unione tipografica Milano, p. 9.

lucru manual"[3], că psihologul (orientatorul) trebuie să colaboreze cu profesorul de curs primar de unde întreprinderea își va recruta mai tîrziu muncitorii[4].

În munca industrială, unde domină activitățile tehnice, s-a constatat că între aptitudinile speciale cele mai solicitate se situează — printre altele — aptitudinea tehnică. După cercetările cele mai importante, realizate de Christaens și Decroly — în Belgia, de Heilandt, Moede, Lipmann, Stern, Rupp — în Germania, de Tag — în Anglia, de Stenquist, Thorndike — în America, de S. N. Arhanghelski și N. D. Levitov — în U.R.S.S., de D. Todoranu, L. Rusu, M. Peteanu, N. Mărgineanu, C. I. Botez, P. Pufan, Gh. Zapan și Al. Roșca — la noi, factorii sau componentele aptitudinii tehnice sînt: dexteritatea manuală, gîndirea tehnică, apoi acuitatea vizuală, percepția de spațiu și altele. Din studiile ce s-au realizat asupra dexterității manuale au rezultat următoarele componente principale ale acesteia: a) iuțeala mișcării, b) precizia mișcărilor, c) siguranța manuală, d) coordonarea mișcărilor manuale, e) coordonarea ochi-mînă. Punerea în evidență a acestor componente ale dexterității manuale, cît și a celorlalți factori ai aptitudinii tehnice, a fost realizată cu numeroase aparate și teste, unele destul de complicate și costisitoare, testările efectuîndu-se pentru fiecare trăsătură în parte și în laborator, deci nu în mediul propriu de desfășurare a activității respective. Din această cauză, modul respectiv de diagnoză devine anevoios, neeconomic și cu un pronunțat indice de eroare.

În cadrul probelor psihotehnice, pentru a evidenția abilitatea coordonării manuale — adică îndemînarea de a lucra concomitent și coordonat cu amîndouă mîinile — se folosește *Aparatul lui Moede* (fig. 1), la care elevul este pus să mînuiască cele două manivele în așa fel, încît acul de sus să meargă exact pe fiecare din traiectoriile în forma liniilor „a", „b" și „c". Noi am procedat însă — și cu un randament mult superior — la urmărirea modului cum lucrează elevul la traforaj (fig. 2). Astfel, au ieșit în evidență atît abilitatea coordonării manuale (cu mîna dreaptă mînuind ferăstrăul, iar cu mîna stîngă placajul, pe amîndouă coordonîndu-le după linia sinuoasă a desenului florii sau a altei forme care i s-a dat elevului sau și-a propus el s-o decupeze), cît și acuitatea vizuală, coordonarea ochi-mînă, gradul de atenție, răbdarea și stăpînirea de sine ș.a. Iată o probă complexă — lucru la traforaj — care, pe lîngă faptul că asigură diagnosticarea a mai multor trăsături individuale ale elevului, îi dă posibilitatea de a-și face analiza lucrării efectuate, raportînd-o și la lucrările celorlalți colegi, deci are și o valoare instructiv-educativă, precum și una utilă — economică, prin produsul realizat, adică prin obiectul confecționat. Aceeași probă cu *Aparatul Moede* poate fi înlocuită — cu același randament ca și al celei de mai sus — urmărind tăierea cu ferăstrăul cu ramă în diferite direcții, la lucrările în lemn ale elevilor din clasa a VI-a sau la lucrările practice de tîmplărie ale elevilor din clasele a IX-a și a X-a.

Se utilizează, de asemenea, diferite Tactometre — ca *Plăcile tactile Piorkowski* — (fig. 3) de variate grosimi, solicitîndu-l pe elev să le așeze în ordinea crescîndă sau descrescîndă a grosimii, precum și alte și complicate probe, executate în afara activităților practice din cadrul procesului instructiv-educativ. Elevul din clasa a VI-a are, însă, numeroase pile de metal — de diferite forme și mărimi ale danturii — pentru lucrările în lemn, iar elevul din clasa a VII-a sau cel din clasa a IX-a și a X-a — la lucrările practice de lăcătușărie — folo-

[3] I. M. Nestor, *Orientarea profesională — partea I — organizare*, în „Analele de psihologie", vol. V, București, 1938, p. 234.

[4] D. Salade, *Necesitatea preorientării profesionale*, în „Revista de psihologie", vol. V, nr. 3, 1941, p. 248—268 (Editura Institutului de psihologie al Universității din Sibiu).

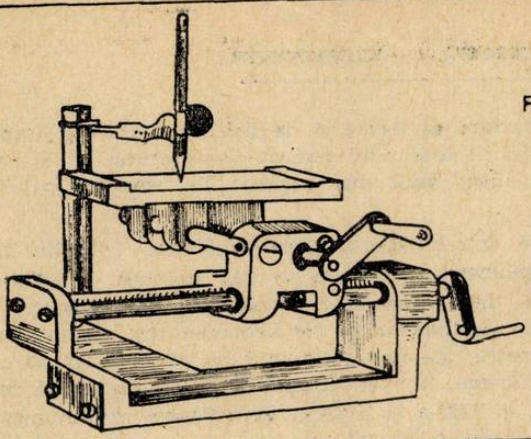


Fig. 1. Aparatul „Moede"
Linii ce i se prezintă subiectului pentru a fi urmărite:

a)

b)

c)

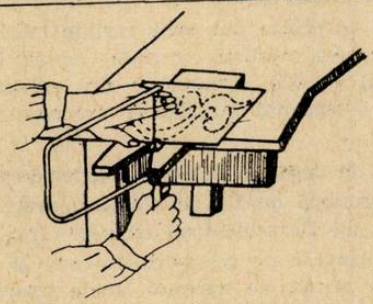


Fig. 2. Lucrul la traforaj

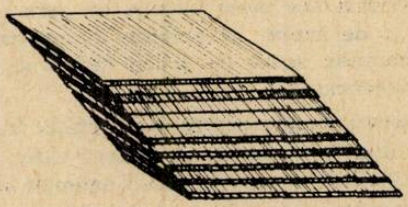


Fig. 3. Plăcile tactile „Piorkowski"

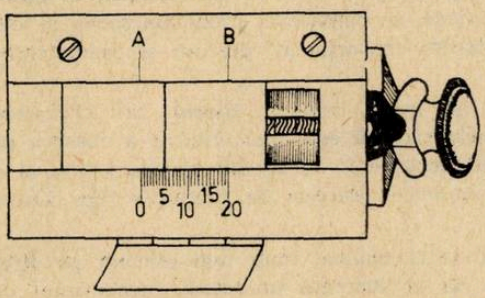


Fig. 4. Optometrul „Lehmann" (1/10 mm)

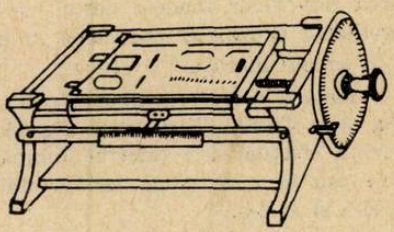


Fig. 5. Optometrul „Moede" (1/100mm)

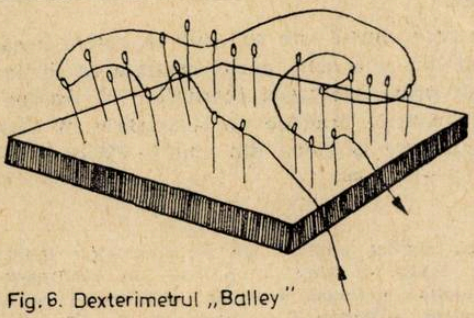


Fig. 6. Dexterimetrul „Balley"

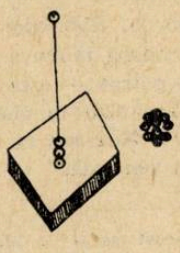


Fig. 7. Dexterimetrul cu perle

seşte o bogată trusă de pile — variate ca formă şi de diferite granulaţii (asperităţi) — pentru degroşări şi finisări. Aceste pile, cerîndu-i-se elevului să le aranjeze după felurite criterii, au suplinit mult mai eficient *Tactometrul lui Piorkowski* şi alte probe de acest fel.

Pentru percepţia vizuală se întrebuinţează următorul test: diferite linii, cercuri, pătrate sau alte figuri geometrice regulate se dau elevului, cerîndu-i-se să le împartă în diferite mărimi, fără ajutorul instrumentelor de măsurat, iar împărţirile făcute sînt măsurate fie cu *Optometrul lui Lehmann* (fig. 4), care înregistrează şi eroarea de 1/10 milimetru, fie cu *Optometrul lui Moede* (fig. 5), care pune în evidenţă şi 1/100 din milimetru. Noi am considerat mai folositor să învăţăm pe elevul din clasa a VII-a, a VIII-a şi a IX-a să utilizeze instrumente de măsură cu *şublerul* — care înregistrează şi 1/10 mm, precum şi *micrometrul* — care sesizează şi 1/100 mm; apoi i-am cerut să aprecieze din ochi variate mărimi de materiale sau piese lucrate, pe care ulterior le-a măsurat, şi astfel ne-am dat seama şi de gradul de precizie în aprecierea lui vizuală. Avantajele sînt evidente şi numeroase, astfel de probe făcînd şi parte integrantă din însuşi procesul instructiv-educativ.

Pentru diagnosticarea dexterităţii manuale, la fete, se folosesc *Dexterimetrul Balley* (fig. 6) — la care i se cere elevei să introducă un fir de aţă prin urechile acelor, cît mai repede şi într-o anumită ordine, sau *Dexterimetrul cu perle* (fig. 7) — unde eleva este solicitată să introducă, din grămada de mărgele, cîte una şi cît mai rapid, pe acel ax, toate mărgelele. Aceste probe, ce necesită unele aparate speciale, altele costisitoare şi greu de procurat în şcoli, pot fi înlocuite cu mult succes prin urmărirea elevei la lucrările practice de cusături şi broderii, în realizarea diferitelor modele destul de complexe şi migăloase, cronometrînd-o şi observîndu-i şi ceilalţi parametri ai produsului confecţionat, precum şi comportarea ei în timpul lucrului[5] şi altele.

Pentru relevarea gîndirii tehnice, în locul testelor *Blocul lui O'Connor* (fig. 8) şi *Cubul Blumenfeld* (fig. 9), considerăm că este mai eficient a observa pe elev în efectuarea a diferite îmbinări la lucrările în lemn din clasele a V-a şi a VI-a sau în activitatea desfăşurată la lucrările practice de tîmplărie din clasele a IX-a şi a X-a.

Testul *Invîrtirea roţilor* (fig. 10) poate fi realizat mult mai eficient pe diferite organe de maşini: cutia de viteze de la strungul universal, mecanismul de transmisie a mişcării la maşina de găurit, diferite angrenaje de la orice motor, tractor, automobil, ansamble de pinioane din structura unei semănători de cereale, secerători-legători, combine de cereale etc.

Testul lui Rybakow (fig. 11) — la care elevul este solicitat să aplice fiecărei figuri o singură tăietură, în aşa fel încît din cele două părţi rezultate să se poată forma un pătrat — este uşor de înlocuit prin observarea operaţiilor de trasare la lucrările în metal în clasa a VII-a, la lucrările practice de lăcătuşerie în clasele a IX-a şi a X-a sau la alte lucrări de trasare la elevii din anii I—IV ai liceului de cultură generală.

---

[5] În acest sens, I. M. Nestor (după studiul publicat de Franziska Baumgarten, în „Psychotehnische Zeitschrift" Jahrg. 5, Heft 5, p. 115—120) realizează o *Foaie pentru interpretarea conduitei candidatului în timpul probelor de lucru* — pe care o publică în lucrarea sa *Orientarea profesională — Partea I — Organizare* (p. 256—262), în „Analele de psihologie" (director C. Rădulescu-Motru), vol. V, Societatea română de cercetări psihologice, Bucureşti, 1938, p. 166—319.

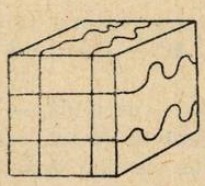


Fig 8 Blocul „O'Connor

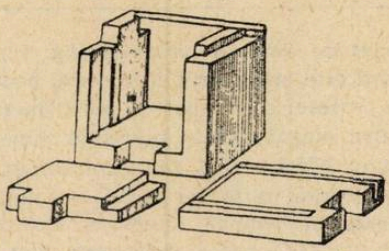


Fig 9 Cubul „Blumenfeld"

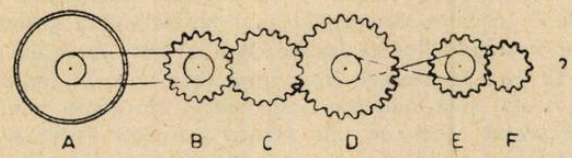


Fig 10 Testul „învîrtirea roților"

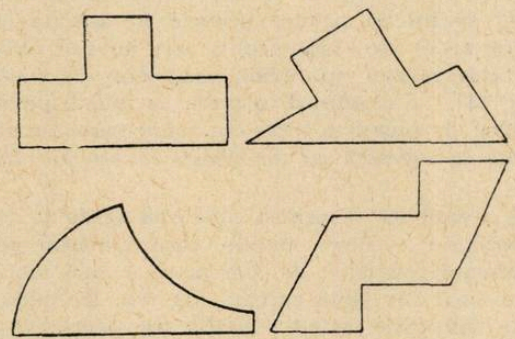


Fig. 11 Testul „Rybakow

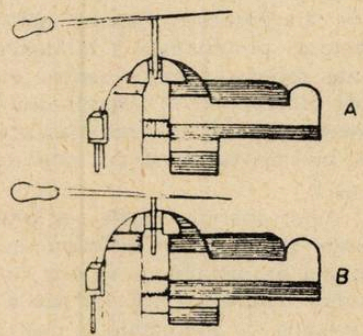


Fig 12 Test de judecată practică

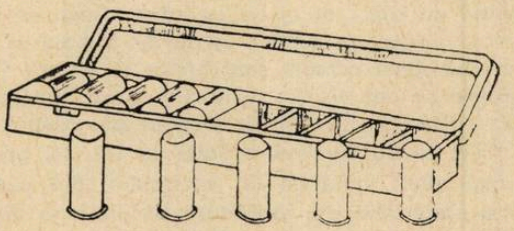


Fig 13 Proba de greutate „Klemm"

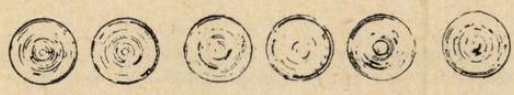


Fig. 14 Bile pentru rulmenți

Testul de judecată practică (fig. 12) — prin care se cere elevului să indice care figură este mai potrivită, corectă, pentru pilire, „A" sau „B" — constituie înseşi faze din procesul de învăţare a pilirii metalelor.

Pentru diagnosticarea percepţiei kinestezice se utilizează — de pildă — *Proba de greutate Klemm* (fig. 13), care constă într-o serie de cutii de metal, egale ca mărime, identice ca formă şi culoare, dar diferite ca greutate, elevului cerîndu-i-se să le aşeze în ordinea crescîndă sau descrescîndă a greutăţii. În locul acestei probe, ce necesită materialele respective, mult mai eficient am utilizat bile pentru rulmenţi (fig. 14), egale ca mărime, identice ca formă şi culoare, însă de diferite greutăţi, pe elev solicitîndu-l să le sorteze pe categorii de aceeaşi greutate sau să le grupeze în ordinea crescîndă sau descrescîndă a greutăţii lor. Desigur, *Procedeul cu bile pentru rulmenţi* îndeplineşte aceeaşi funcţiune ca şi Proba de greutate Klemm, la care se adaugă, însă, înlocuirea unor materiale (Trusa respectivă cu cutiile de tablă) şi a manoperei cu obiecte din însuşi domeniul cunoaşterii necesare, în felul acesta proba cu bile pentru rulmenţi avînd şi un caracter instructiv, în acelaşi timp realizîndu-se şi o economie de materiale şi manoperă.

Aptitudinea lovirii cu ciocanul la ţintă — adică în locuri precise — în prelucrarea manuală a metalelor nu poate lipsi nimănui în această activitate. Ca atare, diagnosticarea acestei aptitudini se înscrie printre primele în selecţia şi orientarea profesională a lăcătuşilor, forjarilor etc., fapt pentru care au fost construite diverse aparate pentru măsurarea acestei aptitudini, unul din ele fiind şi cel conceput de N. Mărgineanu (fig. 15 — o platformă, o placă de plumb peste această platformă, iar pe deasupra plăcii de plumb o hîrtie cu numeroase cerculeţe, în care subiectul de testat trebuie să lovească cu un ciocan ce are în vîrf un ac) [6].

Acest aparat şi toate celelalte de acelaşi fel — pentru stabilirea gradului de precizie a mişcărilor în mînuirea ciocanului — devin inutile, dacă urmărim pe elev sau pe oricare alt subiect în efectuarea operaţiei de îndreptare a unei table metalice deformate (fig. 16) sau a unei benzi de tablă curbată (fig. 17). De pildă, la operaţia de îndreptare a unei table deformate, avînd o umflătură, pentru eliminarea umflăturii se procedează după cum urmează [7] (vezi fig. 16) : se aşază tabla pe placa de îndreptat cu umflătura în sus ; se încercuieşte cu creta sau creionul umflătura ; apăsînd un capăt al tablei cu mîna stîngă, se aplică cu mîna dreaptă lovituri repetate de ciocan pe tablă ; loviturile trebuie să înceapă de la marginea tablei şi să se dea după cercuri concentrice şi din ce în ce mai dese cu cît se găsesc mai aproape de umflătură ; loviturile vor fi aplicate mai puternic la marginea tablei, apoi slăbind în intensitate treptat, pe măsură ce se apropie de umflătură (slăbirea tăriei loviturilor este arătată în fig. 16, prin cerculeţe cu diametre din ce în ce mai mici). În acest fel, materialul din partea plană este întins şi trage înspre el şi materialul din umflătură, făcînd-o să dispară.

Aceleaşi cerinţe implică şi operaţia de îndreptare a unei benzi de tablă curbată (vezi fig. 17) [8] : tabla se aşază pe o placă ; se apasă cu mîna stîngă şi se loveşte cu ciocanul de-a lungul marginii curbate inferioare ; astfel, parcurgîndu-se toată marginea tablei, se loveşte ceva mai sus, apoi din ce în ce mai sus, pînă la marginea următoare a tablei ; în timpul lovirii, trebuie să se modifice forţa lovi-

---

[6] „Revista de psihologie" (director prof. Fl. Ştefănescu-Goangă), vol. III, nr. 4, 1940, p. 442, Editura Institutului de psihologie al Universităţii, Sibiu.

[7] *Prelucrarea manuală a metalelor — lucrări practice de atelier pentru clasa a VI-a şi a VII-a*, Min. Înv. şi Culturii, E.S.D.P., Bucureşti, 1960, p. 90.

[8] *Călăuza lăcătuşului*, Editura tehnică, Bucureşti, 1951, p. 55.

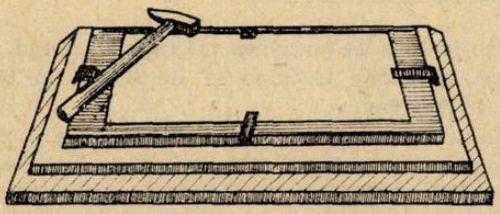


Fig. 15. Aparat pentru măsurarea aptitudinii de lovire la țintă

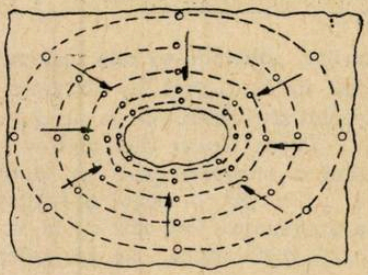


Fig. 16. Îndreptarea unei table deformate

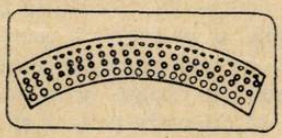


Fig. 17. Îndreptarea unei benzi de tablă curbată

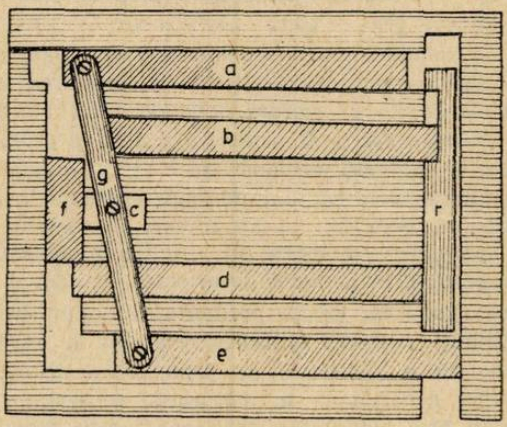


Fig. 18. Proba „Heider"

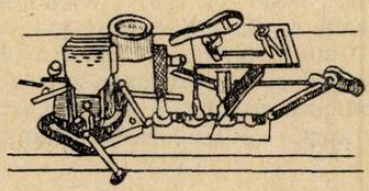


Fig. 19 Scule așezate în dezordine pe bancul de lucru al lăcătușului

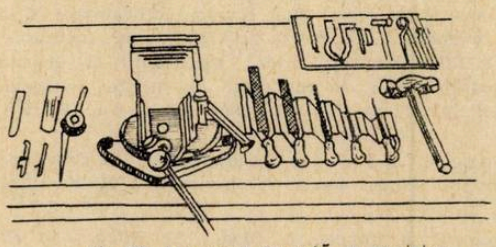


Fig. 20 Așezarea corectă a sculelor pe bancul de lucru al lăcătușului

turilor, aplicîndu-se cele mai puternice lovituri la marginea inferioară, trecînd din rînd în rînd, pînă la marginea opusă, loviturile trebuind să fie slăbite în tărie treptat şi concomitent să fie din ce în ce mai dese.

Proba Heider (fig. 18) [9] — test de inteligenţă tehnică, prin care se cere subiectului să elibereze piesa „r", putînd mişca toate celelalte piese notate cu literele de la „a" la „g" — poate fi realizată în orice mecanism al unei prese mecanice sau la angrenajele camelor de la strungurile automate şi semi-automate etc. din orice uzină metalurgică, iar în cadrul atelierelor-şcoală, în mecanismele unor lacăte, broaşte (încuietori) yale, strunguri, prese etc.

Spiritul de ordine şi de curăţenie se poate observa, fără nici o altă probă, în însăşi organizarea locului de muncă al respectivului elev sau subiect, edificatoare — în acest sens — fiind imaginile din fig. 19 şi din fig. 20.

Exemplele sînt nenumărate, însă ne-am referit doar la cîteva, care ilustrează pe deplin concluzia rezultată din cercetarea efectuată, anume, că *activităţile practice în şcoala de cultură generală oferă multiple valenţe şi în acţiunea complexă de preorientare şi de orientare şcolară şi profesională* [10]. Această preţioasă concluzie certă şi evidentă, demonstrată chiar şi numai prin exemplele expuse, şi anume că activităţile practice sînt mijloace eficiente în acţiunea de orientare şcolară şi profesională, precizăm că nu trebuie să conducă la atitudinea exclusivistă că testele şi aparatele psihologice sînt inutile în domeniul orientării şcolare şi profesionale. Dimpotrivă, în acţiunea de orientare şcolară şi profesională, în orice unitate şcolară, acolo unde nu există posibilitatea organizării şi desfăşurării variatelor game de activităţi practice, utilizarea adecvată a testelor şi aparatelor psihologice se impune ca o necesitate de prim ordin. Probele cele mai eficiente în şcoala de cultură generală — în măsura în care sînt organizate şi desfăşurate temeinic — rămîn însă activităţile practice. O altă dovadă, în sprijinul concluziei noastre, o constituie şi orientarea actuală a cercetării ştiinţifice în identificarea talentului creator, extinzînd studiul creativităţii asupra celor în cauză la locurile lor de muncă [11], analizînd procedeele lor de lucru şi diferitele aspecte în situaţiile lor de muncă, stabilind modele conceptuale pentru integrarea celor 4 abordări (1 — produsul creat, 2 — procesul creaţiei, 3 — persoana creatorului, 4— mediul în care apare creaţia) [12] etc. O altă realitate care concură şi impune activităţile practice ca mijloace de bază în acţiunea de orientare şcolară şi profesională este aceea că dacă şcoala ar da posibilitatea elevului — prin mijloacele educative adecvate — să se lămurească el însuşi asupra aptitudinilor şi calităţilor sale, să cunoască pro-

[9] Schiţele nr 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13 şi 18 sînt reproduse după imaginile aparatelor respective din lucrarea prof. univ. Alexandru Roşca, *Tehnica psihologiei experimentale şi practice*, Cluj, 1947.

[10] În acest domeniu al orientării şcolare şi profesionale, pentru o temeinică informare, este necesară consultarea celor două lucrări edificatoare: *Orientarea şcolară şi profesională* — scrisoare metodică, Ministerul Învăţămîntului, Institutul de ştiinţe pedagogice (colectiv de autori), E.D.P., Bucureşti, 1967 ; *Contribuţii la orientarea şcolară şi profesională*, Ministerul Învăţămîntului — Institutul de ştiinţe pedagogice, colectiv de autori (coordonatori ştiinţifici : A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade), E.D.P., Bucureşti, 1969.

[11] Calwin W. Taylor, *A Tentative Description of the Creative individual*, în *A Source Book for Creative Thinking*, edited by S. J. Parnes and H. F. Harding, Charles Scribner's Sons, New York, 1962, p. 169—184.

[12] Roos L. Mooney, *A Conceptual Model for Integrating Four Approaches to the Identification of Creative Talent*, în *A Source Book for Creative Thinking*, edited by S. J. Parnes and H. F. Harding, Charles Scribner's Sons, New York, 1962, p. 73—84.

fesiunile care-l pot interesa, atunci orientarea profesională s-ar putea face cu mai multă siguranță [13]. Cu alte cuvinte, în orientarea școlară și profesională esențiale sînt asistența psiho-pedagogică, formativă, în școală, oferirea mijloacelor de autoanaliză în alegerea profesiunii, pentru integrarea reală și conștientă în societatea adultă [14]. Toate acestea confirmă pe deplin și previziunea exprimată de Gh. Zapan, încă din anul 1938, că în orientarea sau în selecția profesională „centrul de greutate în psihotehnică se va schimba astfel de la *test*, care a predominat pînă astăzi și *care este un simplu mijloc*, către *social*, care trebuie să fie scopul" [15].

Multiplele valențe ale activităților practice — pe care le-am oglindit în mod succint într-o lucrare anterioară [16] — în acțiunea de orientare școlară și profesională, pentru valorificarea lor optimă, necesită însă realizarea următoarelor cerințe:

Colaborarea psiho-pedagogului sau a consilierului de orientare școlară și profesională cu profesorii-maiștri de lucrări practice; dotarea corespunzătoare a atelierelor școlare, atît pentru a asigura o mai bună desfășurare a activităților practice, cît și pentru ca aceste ateliere școlare să devină adevărate *Cabinete tehnico-didactice* — sprijin efectiv în orientarea școlară și profesională, secții de bază ale *Cabinetului de orientare școlară și profesională*, necesar a exista în fiecare școală de cultură generală; îmbogățirea cunoștințelor de psiho-socio-pedagogie ale fiecărui profesor-maistru, prin: studiul individual, frecventarea laboratorului de acest profil [17] — acolo unde există — participarea la activitatea cercurilor pedagogice și la cursurile speciale de instruire profesională pe linia perfecționării cadrelor didactice; cunoașterea de către psiho-pedagog sau de consilierul de orientare școlară și profesională a conținutului întregului complex de activități practice efectuate de elevi, a materialelor, sculelor și utilajelor, a metodelor și procedeelor de lucru pe care le comportă lucrările practice, pentru a putea stabili respectivele cerințe psiho-fiziologice, iar, în final, ansamblul tuturor trăsăturilor psihofizice relevate de activitățile practice; introducerea *Fișei personale-profesionale* (întocmită pe cicluri: clasele I—IV, V—VIII și IX—X în școala generală de 10 ani, precum și pentru anii I—IV ai liceului de cultură generală, fiecare fișă cuprinzînd și profilul sau sinteza ciclului anterior), care să oglindească pentru fiecare elev observații privind respectivele particularități psihice, îndeosebi înclinații, aptitudini, interese etc., desprinse din analiza permanentă și sistematică a activității elevului — comportament, randament cantitativ și calitativ, produs confecționat etc. — în cadrul lucrărilor practice. Însemnările în *Fișa personală-profesională* le face profesorul-maistru în colaborare cu psiho-pedagogul școlar sau consilierul de orientare școlară și profesională, în sprijinul întocmirii *Fișei personale generale* a elevului, pe întreaga perioadă a școlarizării.

Fișa personală generală a elevului — în care sînt cuprinse și datele *Fișei personale-profesionale* — va constitui un element științific de bază în acțiunea de orientare școlară și profesională, în vederea unei eficiente integrări sociale a tinerei noastre generații.

---

[13] Alexandru Roșca, *Orientarea profesională*, Sibiu, 1941, p. 28.

[14] Carla Jacello, *Alcuni aspeti del problema del l'orientamento, oggi*, în „Scuola Did." 12, nr. 19, iuie 1967, p. 1667—1672.

[15] Gheorghe Zapan, *Diagnosticarea obiectivă a aptitudinilor pe bază de intuiție. Un procedeu pentru școală*, *Organizațiile tineretului, Armată și Industrie*, 1938, p. 34.

[16] Marius Groppoșilă, *Studiu de concepție privind Activitățile practice în școala de cultură generală*, lucrare existentă la Institutul de științe pedagogice, înregistrată la nr. 2287/1969 (5 pagini dactilo).

[17] Marius Groppoșilă, *Laboratorul de psiho-socio-pedagogie școlară*, în „Revista de pedagogie", anul XVIII, nr. 3 — martie, 1969.

Imaginile figurative ca structuri intermediare între concretul senzorial şi concept

Prof. LEONTIN DOMIDE
Baia-Mare

În clasele VIII—IX—X elevilor li se predau la algebră şi la trigonometrie : funcţia liniară şi graficul ei (sub forma ecuaţiei de gradul I : $y = ax$ şi $y = ax + b$), funcţia de gradul II (sub forma ecuaţiei $y = a\ x^2$ şi $y = ax^2 + b$), funcţia sinusoidală şi graficul ei. Profesorii de matematică, însă, au insistat mai puţin asupra aplicaţiilor, a reprezentărilor grafice ale funcţiilor în studiul legilor fizice. Aplicaţiile în fizică ale funcţiei liniare şi ale celei de gradul II s-au făcut în clasa a IX-a la cinematică, reluîndu-se de data aceasta ecuaţiile sub forma : $S = V.t$ şi $S = \frac{1}{2}at^2$. Cu această ocazie s-a scos în evidenţă rolul reprezentării grafice în studiul legilor mişcării rectilinii uniforme şi uniform variate. În ceea ce priveşte studiul funcţiei sinusoidale, lucrurile s-au petrecut chiar invers. Ea a fost introdusă sumar la lecţiile de fizică cu ocazia predării oscilaţiilor şi undelor elastice, pe motiv că la matematică nu se studiase încă.

Problemele pe care le-am folosit s-au bazat pe experimente colective şi individuale. Experimentul colectiv a fost întreprins sub formă de chestionar scris, efectuat în trei etape cu durata de cîte o oră, la una din cele două clase paralele, a XI-a B şi a XI-a C de la Liceul nr. 3 din Baia-Mare, secţia reală, cu un efectiv total de 70 elevi. Experimentul individual a fost făcut sub formă de discuţii orale, după corectarea lucrărilor scrise, numai cu acei elevi care au dat răspunsuri greşite sau parţiale şi care s-au abţinut de a da vreun răspuns, insistîndu-se mai mult asupra afirmaţiilor greşite sau dubioase.

Criteriul de selecţionare a elevilor a urmărit ca, printre elevii chestionaţi, să nu fie elevi repetenţi în clasa a XI-a. Această selecţie a urmărit ca timpul scurs de la predarea cunoştinţelor noi să fie acelaşi pentru toţi elevii. Funcţiile de gradul I şi de gradul II, fiind predate la algebră în clasa a IX-a, au fost aplicate la fizică în acelaşi an. Funcţia sinusoidală a fost predată la trigonometrie în clasa a X-a şi aplicată la fizică în acelaşi an. Experimentul colectiv întreprins în condiţiile arătate mai sus a cerut elevilor să răspundă în scris la următoarele chestiuni :

Prima etapă

a) Să se reprezinte grafic legea spaţiului şi legea vitezei în mişcarea rectilinie şi uniformă.

$$S = v.t\ ;\ v = \text{const.}$$

b) Să se explice semnificaţia fizică a diagramelor reprezentate de aceste legi, proporţionalitatea şi interdependenţa grafică dintre cele trei mărimi care compun legea de mişcare, rolul pantei (unghiul ce-l face diagrama spaţiului cu direcţia pozitivă a axei OX).

A doua etapă

a) Să se reprezinte grafic legea de mișcare.

$$S = \frac{1}{2} at^2$$

b) Să se explice semnificația fizică a diagramei figurată de această ecuație,

c) Să se traseze diagramele vitezei în cazul mișcării uniform variate cu și fără viteză inițială și să se intuiască mărimea spațiului reprezentat de aceste grafice.

A treia etapă

a) Să se reprezinte grafic ecuația elongației

$$y = A \sin \omega t$$

b) Să se interpreteze semnificația fizică (sensul imaginii), în cazul în care această ecuație reprezintă oscilația mecanică a unui pendul elastic.

Tabelul nr. 1

Mișcarea rectilinie și uniformă

Rezultatele în procente	Diagrama spațiului			Diagrama vitezei		Interpretarea fizică a:	
	Reprezentarea grafică	Sensul imaginii	Rolul coeficientului de proporționalitate	Reprezentarea grafică	Sensul imaginii	Proporționalității dintre S și t	Interdependenței dintre S, v și t
Bine	100	42,8	31,4	97,1	78,5	77,1	70
Parțial	—	8,6	22,8	2,9	8,6	5,7	1,4
Greșit	—	37,1	17,2	—	11,5	—	21,4
Nimic	—	11,5	28,5	—	1,4	17,2	7,2

Rezultatele obținute după corectarea lucrărilor scrise și efectuarea chestionarului oral individual. Așa cum reiese din analiza tabelului nr. 1, se constată că elevii au reprezentat bine, din punct de vedere matematic, graficul spațiului în mișcarea rectilinie și uniformă — în proporție de 100% — iar pe cel al vitezei în proporție de 97,1%. În cazul mișcării rectilinii și uniforme, elevii au arătat că diagrama spațiului este o dreaptă ce trece prin originea axelor de coordonate și primul cadran (fig. 1). Diagrama vitezei în mișcarea uniformă a fost marcată tot printr-o linie dreaptă, paralelă cu axa timpului (fig. 2). La această chestiune s-au mai înregistrat și 2,9% răspunsuri incomplete. Elevii care au trasat parțial diagrama vitezei n-au indicat care este axa vitezei și care este axa timpului. În ceea ce privește proporționalitatea dintre spațiu și timp, aceasta a fost văzută corect de 77,1% din subiecți, 5,7% din numărul lor au dat răspuns parțial, văzînd proporționalitatea dintre spațiu și timp reprezentată întotdeauna numai de prima bisectoare (semidreapta *a* din fig. 1), iar 17,1% din subiecți n-au sesizat acest fenomen, reținîndu-se de a da vreun răspuns. În ceea ce privește interdependența dintre cele trei mărimi care compun legea de mișcare $S = v.t$, 70% din subiecți

au interpretat corect elementul intuitiv de legătură între graficele din fig. 1 şi fig. 2. De pildă, elevul F.I. din clasa a XI-a B : „Spaţiul parcurs în mişcarea rectilinie şi uniformă este reprezentat de suprafaţa dreptunghiului construit cu segmentele ce reprezintă timpul şi viteza" (fig. 3). La această chestiune avem 21,4% răspunsuri greşite. Mai avem la această chestiune 1,4% răspunsuri parţiale şi 7,2% abţineri. Căutînd să interpreteze sensul imaginii date de graficul din fig. 1, 37,1% din numărul subiecţilor au făcut erori foarte grave, ca, de exemplu, elevul R. I. din clasa a XI-a B : „Diagrama din fig. 1 reprezintă distanţa efectivă parcursă de mobil între cele două puncte". Sensul imaginii spaţiului a fost văzut corect de 42,8% din numărul subiecţilor. Aceştia au arătat că el reprezintă proporţionalitatea dintre spaţiu şi timp. La această chestiune mai avem 8,6% răspunsuri parţiale, iar 11,5% din subiecţii chestionaţi s-au abţinut de a da vreun răspuns la această întrebare.

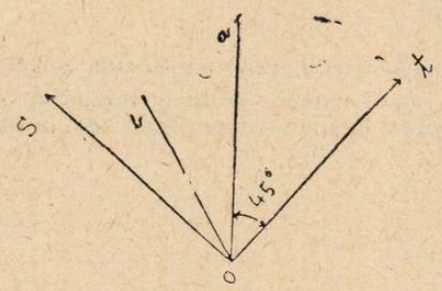


Fig. 1

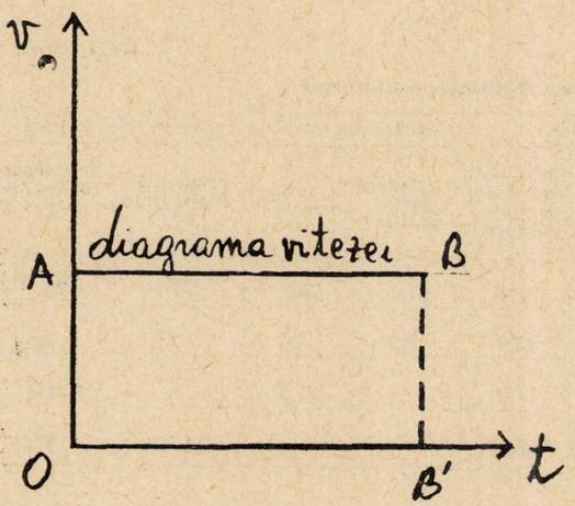


Fig. 2

Analizînd diagrama vitezei în mişcarea rectilinie şi uniformă, elevii au dat dovadă de înţelegerea sensului ei în proporţie de 78,5%. Din numărul de elevi chestionaţi, 8,6% au dat răspuns parţial la această întrebare. Cu toate că au reprezentat bine grafic diagrama vitezei în mişcarea rectilinie şi uniformă, 11,5% din numărul elevilor chestionaţi, interpretează greşit sensul imaginii grafice. De exemplu, elevul T.N. din clasa a XI-a B afirmă : „Diagrama vitezei ne arată că dacă nu creşte timpul nu creşte nici viteza". Un singur elev, reprezentînd 1,4% din subiecţi, n-a răspuns la această întrebare. Frecvenţa abţinerilor privind rolul coeficientului de proporţionalitate este relativ mare — 28,5%. Avem 17,1% răs-

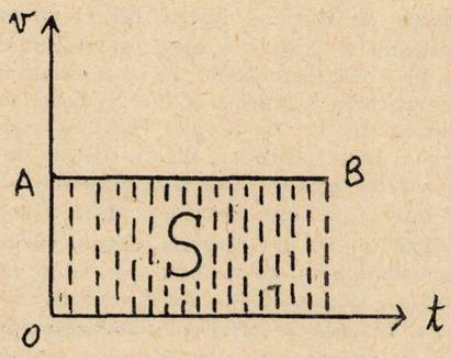


Fig. 3

punsuri greşite, parţiale 22,8%, iar răspunsuri bune 31,4%. Relatăm unul din răspunsurile greşite date de eleva M. S. din clasa a XI-a C : „Coeficientul de proporţionalitate al graficului din fig. 1 îmi arată că în mişcarea rectilinie şi uniformă viteza este direct proporţională cu timpul, după cum se vede din relaţia : $v = \frac{S}{t}$".

Mişcarea rectilinie şi uniform variată. În cazul mişcării uniform variate fără viteză iniţială (vezi tabelul nr. 2), în ceea ce priveşte trasarea diagramei spaţiului avem 92,8% răspunsuri bune, 7,2% greşite, nici un răspuns incomplet şi nici o abţinere. În ceea ce priveşte diagrama vitezei în cazul mişcării uniform accelerate fără viteză iniţială, avem 88,5% răspunsuri bune, 1,4% răspunsuri incomplete şi 10% răspunsuri greşite, iar în cazul mişcării uniform accelerate cu viteză iniţială avem 82,8% răspunsuri bune, 7,2% răspunsuri incomplete, 8,6% răspunsuri greşite şi 1,4% abţineri. Frecvenţa erorilor la această întrebare este relativ mică — între 8,6% şi 10% — şi a constat în a trasa diagrama vitezei printr-un segment de dreaptă paralel cu axa timpului (confuzie cu ecuaţia v = const.).

Legătura cu spaţiul a fost interpretată bine în procent de 68,6% în cazul mişcării variate cu şi fără viteză iniţială. Frecvenţa răspunsurilor incomplete este de 2,8%, respectiv de 7,2%, a celor greşite de 17,1%, respectiv de 15,7%, iar a abţinerilor de 11,5%, respectiv de 8,5% la mişcarea cu viteză iniţială, faţă de mişcarea uniform variată fără viteză iniţială.

Tabelul nr. 2

Mişcarea rectilinie şi uniform variată

Rezultatele în procente	Diagrama spaţiului		Diagrama vitezei cazul $v_0 = 0$		Diagrama vitezei cazul $v = v_0 + at$	
	Reprezentarea grafică	Sensul imaginii	Reprezentarea grafică	Legătura cu spaţiul	Reprezentarea grafică	Legătura cu spaţiul
Bine	92,8	41,4	88,5	68,6	82,8	68,6
Parţial	—	5,7	1,4	7,2	7,2	2,8
Greşit	7,2	40	10	15,7	8,6	17,1
Nimic	—	12,9	—	8,5	1,4	11,5

Unul din răspunsurile bune a fost al elevului P. L., cu nota 10 la fizică : „Spaţiul *S* parcurs în timpul *t* în cazul mişcării uniform variate cu viteză iniţială este numeric egal cu suprafaţa trapezului delimitat de diagrama vitezei, de verticalele ce reprezintă viteza iniţială şi finală şi de axa orizontală (timpului) — fig. 5. În cazul vitezei uniform variate fără viteză iniţială, spaţiul este delimitat de diagrama vitezei, axa orizontală (timpul) şi viteza finală (fig. 6)".

Răspunsurile greşite s-au datorat faptului că elevii aceştia au trasat diagrama vitezei printr-un segment de dreaptă paralel cu axa OX, considerînd spaţiul ca numeric egal cu suprafaţa dreptunghiului delimitat de aceste paralele şi de vitezele iniţială şi finală, în cazul mişcării uniform variate cu şi fără viteză iniţială.

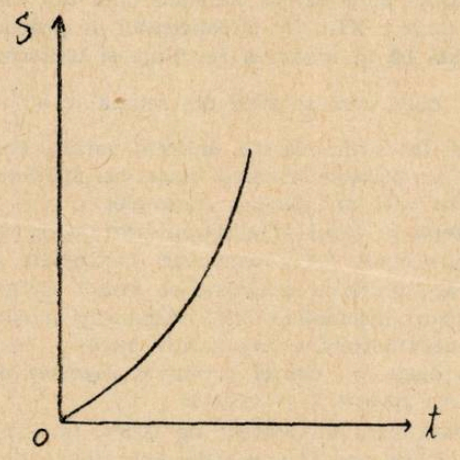


Fig. 4

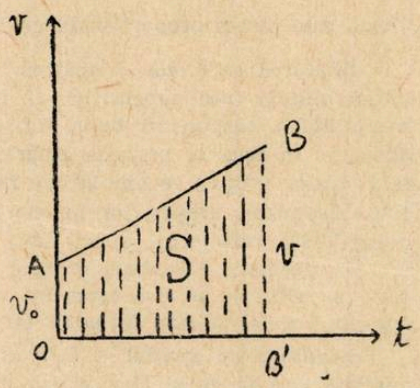


Fig. 5

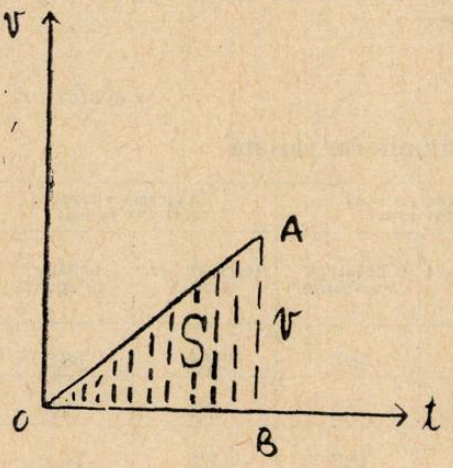


Fig. 6

La interpretarea imaginii spaţiului din fig. 4 frecvenţa erorilor este de 40%, cea mai mare. Avem apoi 5,7% răspunsuri parţiale, 12,9% abţineri şi 41,4% răspunsuri bune. Aproape toţi elevii care au interpretat greşit imaginea spaţiului au afirmat că diagrama din fig. 4 reprezintă drumul efectiv parcurs de mobil în mişcarea uniform variată pe o traiectorie curbilinie.

În etapa a III-a a experimentului, din capitolul oscilaţii şi unde mecanice (vezi tabelul nr. 3) avem următoarele rezultate: reprezentarea grafică — răspunsuri bune 94,2%, răspunsuri incomplete 2,9%, greşite 2,9%, abţineri 0%; frecvenţa mică a răspunsurilor greşite — 2,9% — a constat în defazarea curbei înainte cu $\frac{\pi}{2}$.

Rezultate foarte slabe s-au obţinut la explicarea sensului imaginii grafice. Din numărul elevilor chestionaţi un procentaj de 31,4% au afirmat că sinusoida reprezintă traiectoria efectivă a unui punct ce se deplasează în spaţiu de la sursă la observator. Numai 40% din subiecţi au formulat corect sensul fizic al imaginii grafice. Elevul H. I. din clasa a XI-a C relatează în răspunsul său: „Sinusoida reprezintă în cazul nostru imaginea oscilaţiilor longitudinale ce rezultă din comprima-

Tabelul nr. 3

Mişcarea ondulatorie

Rezultatele în procente	Reprezentarea grafică	Sensul imaginii
Bine	94,2	40
Parţial	2,9	15,7
Greşit	2,9	31,4
Nimic	—	12,9

rea şi destinderea resortului în timpul producerii undei mecanice". 15,7% din numărul subiecţilor cercetaţi au dat răspunsuri parţiale, 12,9% din numărul subiecţilor s-au abţinut de la răspuns. După cum ştim, graficele din fig. 1, 4 şi graficul funcţiei sinusoidale reprezintă cu totul altceva decît traiectorii. Ele redau grafic o relaţie între variaţia timpului şi cea a spaţiului, relaţie care, în cazul mişcării uniform variate, reprezintă o parabolă a cărei configuraţie n-are nici o legătură cu traiectoria urmată de mobil, care poate fi rectilinie sau curbilinie. La fel, în cazul mişcării uniforme, linia dreaptă a graficului din fig. 1 poate reprezenta relaţia dintre variaţia timpului şi cea a spaţiului a unui mobil care se mişcă uniform pe un cerc.

Analizînd tabelele nr. 1, 2 şi 3, observăm că un procent variind între 30% şi 40% din numărul subiecţilor cercetaţi n-au putut interpreta relaţiile abstracte pe care curbele studiate le exprimă intuitiv. Concluzia care se desprinde de aici conduce la ideea că elevii n-au ştiut să citească diagrama, să vadă în linia dreaptă proporţionalitatea variaţiei celor două mărimi, iar în linia curbă — în curbarea liniei — (fig. 4) faptul că unor intervale de timp le corespund intervale din ce în ce mai mari de spaţiu. De aceea, profesorul trebuie să se străduiască să formuleze elevilor un mod deosebit de a corela imaginea cu abstracţiunea, în aşa fel, încît imaginea grafică să nu aibă altă însuşire decît aceea, foarte importantă, de a clarifica, de a lumina însăşi abstracţia.

Ecuaţia spaţiului în mişcarea uniform variată $S = \frac{1}{2} at^2$ reprezintă pentru elevi, la prima vedere, o înşiruire de semne referitoare la operaţiile indicate, înşiruire statică puţin grăitoare pentru sine. Omul nu poate gîndi decît cu ajutorul unor imagini, lucru neîndoielnic, fie că este vorba de imagini cu rol figurativ, fie că este vorba de imagini-semn sau imagini-simbol, cum sînt semnele sonore sau grafice ale limbajului oral sau scris. Imaginile grafice nu reproduc, adeseori, direct vreo însuşire concretă a fenomenului pe care-l reprezintă. Diagramele din fig. 1, 4 şi sinusoida nu reproduc distanţa parcursă efectiv de mobil, ele figurează elementele unei abstracţii, ale unei entităţi obţinute în prealabil prin abstractizare. Rolul imaginii grafice este în acest caz de a reda intuitiv o abstracţiune. Dacă elevul n-a ajuns la abstracţia respectivă şi n-a înţeles rolul particular al imaginii, tot procesul este, evident, compromis. Graficul redă — materializată intuitiv — însăşi abstracţiunea în dinamica ei internă. Din capul locului trebuie arătat elevilor că graficul unei legi de mişcare nu reprezintă traiectoria sau imaginea drumului parcurs de mobil. Trebuie să învăţăm elevii să citească corect diagrama, adică să poată desprinde relaţia abstractă pe care curba o figurează.

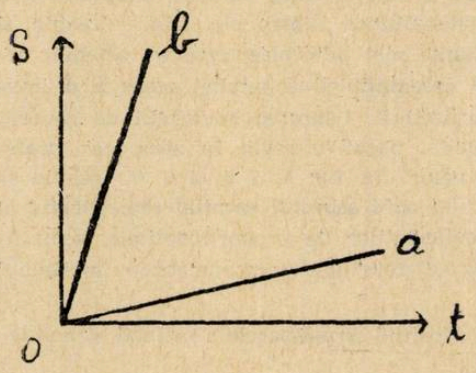


Fig. 7

Comparînd diagramele din fig. 7 *a* şi *b*, care reprezintă mişcarea uniform accelerată a unui mobil, trebuie să arătăm elevilor că diagrama exprimă relaţia între variaţia timpului şi variaţia spaţiului şi că trebuie să „vedem" în linia dreaptă din acest grafic proporţionalitatea variaţiei celor două mărimi, iar în linia curbă, în curbarea necontenită a liniei, în schimbarea ne-

contenită de direcție (fig. 4) faptul că unor intervale egale de timp le corespund intervale din ce în ce mai mari de spațiu (spațiul nu variază proporțional cu timpul). Comparînd diagramele 7 *a* și 7 *b*, constatăm o deosebire de pantă. Faptul că ambele sînt drepte — cel din figura 7 *a* și cel din figura 7 *b* — ne arată că proporționalitatea există în ambele cazuri. Ce redă intuitiv deosebirea de pantă ? Ea redă, după cum știm, deosebirea dintre coeficienții de proporționalitate. Viteza redată de diagrama 7 *b* este mai mare decît viteza exprimată de diagrama 7 *a*. De aceea, la interpretarea unei legi trebuie să subliniem continuu care mărimi variază și care rămîn constante. Dacă acestea au fost însușite temeinic de către elevi, atunci imaginea intuitivă va servi la precizarea, la clarificarea abstracțiunii însăși și va determina deci o și mai riguroasă reflectare a fenomenului obiectiv. În explicarea unui fenomen fizic, gîndirea parcurge o serie de etape în care mijloacele abstracte și cele intuitive alternează sau se întrepătrund, sprijinindu-se, stimulîndu-se reciproc.

Pedagogia contemporană pune accentul pe analiza critică a funcțiilor, a momentului intuitiv în însușirea cunoștințelor. Dacă Pestalozzi considera intuiția înfățișarea lucrurilor exterioare în fața simțurilor și simpla deșteptare a conștiinței impresiilor produse de aceste lucruri [1], astăzi veriga intuitivă a procesului de învățare apare ca o componentă a unui proces activ de reconstituire interioară mintală a materialului de învățat. Funcția momentului intuitiv se diversifică în cadrul predării în raport cu vîrsta elevilor, cu etapa de asimilare a cunoștințelor și în raport cu natura materialului predat.

Intuiția prin imagine grafică este ea însăși un proces activ, din care nu lipsește activitatea de selecție, de organizare, de prelucrare a datelor percepute, activitate în cadrul căreia se formează chiar germenii noțiunii.

În cazul în care structura materialului intuitiv nu a fost bine studiată, lucrurile pot să ia o întorsătură neașteptată, astfel ca materialul sortit să declanșeze activitatea psihică a persoanei să nu constituie aspectul cel mai semnificativ, rol ce poate reveni altor aspecte „mai slabe", mascate de stimulul mai puternic, dar nesemnificativ. Apare atunci problema reducerii efectului puternic nesemnificativ, fenomen ce a fost expus de Al. Roșca în studiul *Ușurarea activității de generalizare și abstractizare prin neutralizarea inducției negative în cadrul stimulenților complecși*. Aici sîntem — în cazul reprezentărilor noastre grafice — la fig. 1 și 4, la care linia dreaptă și linia curbă au constituit stimuli mai puternici, dar neesențiali pentru un procentaj destul de mare de elevi, între 30—40%, care n-au permis elevilor să vadă în diagrame o relație între variația timpului și a spațiului, proporționalitatea sau neproporționalitatea dintre ele. Linia dreaptă și cea curbă au constituit pentru elevi excitante mai puternice, care au orientat activitatea psihică a elevilor într-o direcție nesemnificativă, anume aceea a drumului efectiv parcurs de mobil pe aceste traiectorii. Ușurarea activității de generalizare și abstractizare, neutralizarea inducției negative revin în acest caz profesorului, care, prin comparații de natura celor din fig. 4, 7 *a* și 7 *b*, trebuie să orienteze mereu activitatea psihică a elevului spre aspectul esențial semnificativ al fenomenului, subliniind continuu rolul coeficienților de proporționalitate, semnificația curburii graficului și rolul intuitiv al funcțiilor trigonometrice în studiul oscilațiilor mecanice.

Din datele obținute de noi se mai desprind următoarele concluzii generale :

[1] I. H. Pestalozzi, *Cum își învață Gertruda copiii*, București, p. 134.

Lipsa preocupării profesorului pentru intuirea legilor fizice din mecanică prin imagini figurative grafice (diagrame) adecvate are efecte negative asupra însușirii corecte a acestor noțiuni și aplicării lor în practică.

Analiza răspunsurilor greșite dovedește o insuficientă preocupare a profesorilor de matematică pentru aplicarea cunoștințelor privind graficul funcțiilor în fizică și în alte domenii înrudite (de pildă, din tabelele 1, 2 și 3 se vede că reprezentările grafice efectuate bine în matematică n-au putut fi aplicate cu același succes la interpretarea fizică a legilor pe care le exprimă).

Absența metodelor grafice conceptual-intuitive adecvate în studiul legilor mecanice duce la interpretări și raționamente eronate sau împiedică pur și simplu desfășurarea normală a raționamentului.

Noi propunem ca în manualele de fizică la studiul legilor mecanice să se introducă, acolo unde este posibil, paralel cu exprimarea printr-o formulă matematică a legii sau printr-o frază, și reprezentarea ei grafică, subliniindu-se interpretarea fizică a imaginii intuitive pe care o reprezintă (în manualul de fizică pentru clasa a IX-a, *Mecanica*, ediția 1969, această idee este fructificată corespunzător numai la temele care cuprind operații cu vectori). Introducerea explicită în *Mecanică* a modelului grafic va duce la o înțelegere mai profundă, multilaterală a fenomenelor fizice.

Propuneri privind relaţiile claselor a IX-a şi a X-a ale învăţământului general cu învăţământul profesional*

TIBERIU TRUTZER

1. Propunerile formulate în această intervenţie, în cadrul discuţiei iniţiate de către „Revista de pedagogie", constituie rezultatul unor studii şi reflecţii cu privire la obiectivele şi la conţinutul claselor a IX-a şi a X-a ale învăţământului general (prelungit), cu scopul de a contribui la sporirea eficienţei lor sociale şi pedagogice, atît sub aspectul obiectivelor general-culturale, cît şi al relaţiilor cu pregătirea profesională ulterioară a absolvenţilor.

Relaţiile dintre învăţământul general şi cel profesional constituie în ultimii ani obiectul unor ample dezbateri în literatura de specialitate şi în cadrul unor reuniuni ştiinţifice. Semnificativă este în această privinţă reuniunea experţilor U.N.E.S.C.O. (Paris, 1966), consacrată condiţiilor pe care trebuie să le îndeplinească învăţământul general pentru a pregăti elevii în vederea unei formaţii tehnice şi profesionale ulterioare*. Sînt elaborate lucrări monografice şi este urmărită cu interes experienţa învăţământului din acele ţări în care această problemă constituie obiectul unor preocupări deosebite sau al unor experimente speciale, în strînsă legătură cu prelungirea duratei învăţământului general[1].

În cadrul acestor preocupări se evidenţiază în mod unanim faptul că dacă pregătirea de cultură generală constituie baza oricărei formaţii profesionale, învăţămîntul general nu poate rămîne indiferent faţă de conţinutul şi metodele învăţămîntului profesional şi tehnic, nu poate să nu ţină seama de conţinutul şi dinamica tehnicii contemporane. Mai mult, unii susţin că stabilirea conţinutului şcolii de cultură generală şi al şcolii profesionale trebuie să se facă concomitent, eventual de acelaşi colectiv de specialişti cu respectarea strictă a cerinţelor de corelare şi de continuitate între aceste tipuri şi grade de învăţămînt. Realizarea unei astfel de corelări este chemată să contribuie la însuşirea optimală şi într-un timp cît mai scurt posibil a cunoştinţelor şi a deprinderilor profesionale, asigurînd totodată pregătirea unor specialişti cu un larg orizont tehnic, precum şi acea „mobilitate multilaterală", necesară adaptării la condiţiile schimbătoare ale producţiei, în epoca revoluţiei ştiinţifice şi tehnice contemporane. Găsirea unor soluţii corespunzătoare acestor deziderate va contribui la sporirea eficienţei social-economice a învăţămîntului general. Acest punct de vedere este formulat în mod explicit în „Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învăţămîntului în Republica Socialistă România".

*Réunion d'experts sur les conditions que doit remplir l'enseignement général pour preparer à la formation technique et professionnelle, Rapport final, Paris, U.N.E.S.C.O. (5-10 sept. 1966), Document U.N.E.S.C.O. E'D. 227/17 XI.1966. În cadrul acestei reuniuni au fost prezentate rapoarte cu privire la experienţa Marii Britanii şi a altor ţări dezvoltate (J. C. Jones); cu privire la experienţa Uniunii Sovietice şi a altor ţări socialiste în domeniul învăţămîntului politehnic şi al pregătirii pentru muncă (M. A. Jidelev) şi un raport al secretariatului U.N.E.S.C.O.

[1] Dintre aceste lucrări merită o deosebită atenţie: Leon Antoine. *Formation général et apprentissage du métier. Essai sur la psychopédagogie de l'enseignement technique*, P.U.F., 1965.

* Continuare din nr. 6/1970.

Punctul de plecare în rezolvarea acestor probleme constituie examinarea obiectivelor educaționale ce revin claselor a IX-a și a X-a și în funcție de acestea stabilirea unor linii directoare privind conținutul, formele de organizare și metodele procesului de învățămînt. Procesul instructiv-educativ din aceste clase — așa cum s-a stabilit și în documentele elaborate pînă în prezent — are sarcina să contribuie la lărgirea orizontului de cultură generală al elevilor și să constituie în același timp un cadru corespunzător pentru orientarea acestora spre un evantai cît mai larg de specializare, oferindu-le totodată elementele unei pregătiri preprofesionale care să permită valorificarea aptitudinilor și atitudinilor tehnice și prin aceasta optimizarea însușirii cunoștințelor și deprinderilor de specialitate, în cadrul învățămîntului profesional și tehnic pe care îl vor urma.

Ținînd seama de caracterul preponderent de cultură generală al învățămîntului claselor a IX-a și a X-a, atenția principală trebuie acordată *valorificării resurselor educative ale unor obiecte de învățămînt, în perspectiva pregătirii profesionale ulterioare a elevilor.*

În acest sens se impune o reevaluare a ierarhiilor din cadrul obiectivelor pedagogice prin *deplasarea accentului de la însușirea cunoștințelor (care în programele actuale ocupă un loc prioritar) în direcția asimilării metodelor, începînd cu cele mai generale metode ale gîndirii pînă la cele proprii științei și tehnicii, precum și a mijloacelor de comunicare și de expresie ale acestora.* Toate acestea determină însușirea de către elevi a unor *deprinderi și abilități intelectuale* a căror principală trăsătură definitorie trebuie să fie gradul de generalizare și, implicit, de operaționalizare.

În general, învățămîntul fiind orientat cu precădere spre achiziționarea *metodelor*, va fi mai larg deschis față de aspectele esențiale ale științei și tehnicii contemporane, ceea ce va contribui în mare măsură și la accelerarea însușirii cunoștințelor și deprinderilor profesionale. Desigur, aceasta nu înseamnă o stagnare în însușirea noilor cunoștințe, dar obiectivele, criteriile de selectare și de structurare, precum și modalitățile de învățare ale acestora trebuie profund modificate.

Procesul de învățămînt în aceste clase trebuie să primească un caracter preponderent integrat.

În primele opt clase ale învățămîntului general, elevii dobîndesc cunoștințele prin intermediul a numeroase obiecte de învățămînt, mult delimitate unele de altele, ceea ce conferă acestor cunoștințe un caracter fragmentat, uneori parcelat, prejudiciind atît formarea unei viziuni adecvate despre știință, cît și dezvoltarea spiritului de sinteză al elevilor.

Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului subliniază necesitatea de a se ține seamă într-o măsură cît mai mare de tendințele de dezvoltare a științei contemporane, inclusiv de integrarea și de diversificarea acesteia. Necesitatea ca învățămîntul să țină seama de diversificarea cunoștințelor corespunde dinamicii și complexității vieții sociale, tendințelor de specializare a științei, precum și intereselor și aptitudinilor specifice personalității, diversificate și ele. În același timp, nu se poate trece cu vederea că diversificarea științei a fost totdeauna și este și astăzi, într-o măsură din ce în ce mai mare, însoțită de un curent integrator. Specialitatea poate fi servită eficient numai prin stăpînirea unui domeniu de cunoștințe care să situeze adevărurile particulare în ansamblul unității căreia îi aparțin, anihilînd ineficiența cunoștințelor parțiale și parcelate. *Studiul obiectelor de cultură generală trebuie să aibă în aceste clase o funcție integratoare prin excelență.* Aceasta înseamnă organizarea *unitară* a conținutului învățămîntului, ca un ansamblu coerent, care, punînd accentul *pe unitatea fundamentală a științei*, evită pe cît posibil compartimentările exagerate sau artificiale dintre discipline ; evidențiază interacțiunile între diversele domenii ale științei (atît în cursul evoluției lor istorice, cît și pe plan epistemologic și metodologic) ; elaborează și aplică în mod consecvent *principiile de corelare* între diferitele obiecte de învățămînt ; degajează din diversitatea fenomenelor ideile fundamentale și principiile explicative, care sînt și principii integratoare, organizînd cunoștințele în jurul acestora ; acordă o pondere crescîndă temelor de sinteză etc.* *Într-un cuvînt, depășind caracterul fragmentat al conținutului, se pune accentul pe corelațiile dintre fenomene, precum și pe*

* Există astăzi o mișcare pedagogică mondială privind integrarea învățămîntului, care a prilejuit un mare congres internațional (Varna, sept. 1969), organizat de „Comisia internațională pentru învățămîntul științific" (C.I.E.S.) și UNESCO (vezi *Congrès sur l'integration d'enseignement scientifique*, Paris, 1969).

metodele de însușire, organizare și exprimare a cunoștințelor.

În acest spirit, temele și activitățile cu caracter aplicativ (analiza și rezolvarea unor probleme variate teoretice și practice, lucrările practice-experimentale etc.) vor ocupa o pondere deosebită în procesul de învățămînt, îmbrăcînd, pe cît posibil, caracterul unor investigații, ceea ce contribuie și la dezvoltarea aptitudinilor de sinteză, de orientare, a creativității elevilor. Activitățile practice experimentale astfel orientate se încadrează organic în pregătirea tehnologică a elevilor.

Întregul învățămînt al științelor poate fi astfel orientat în vederea pregătirii tehnologice (tehnologia fiind un aspect esențial al culturii generale contemporane), prin constituirea unui sistem de activități la baza cărora se află studiul tehnicii în diferitele ei forme ; prin relevarea sistematică a aplicațiilor științei în diferite domenii ale tehnicii ; prin cunoașterea unor aspecte esențiale ale procesului de muncă din punctul de vedere al tehnicii, al organizării, al însemnătății sociale etc. În strînsă legătură cu aceste cunoștințe, elevii pot deprinde să manipuleze, să întrețină și să repare utilaje și dispozitive tehnice uzuale din mediul tehnologic apropiat lor.

În cadrul activității școlare și extrașcolare se va urmări în mod sistematic formarea unor deprinderi generale de muncă : priceperea de a propune muncii anumite scopuri, de a o planifica și organiza, de a munci în colectiv, de a manifesta simț de răspundere în muncă etc. Astfel, prezentînd elevilor ceea ce este esențial în știință, relevînd aplicațiile ei în tehnică, dezvăluind metodele ei de cercetare și de acțiune, școala contribuie la formarea unei *culturi științifice și tehnologice*, a unei viziuni adecvate despre știință și tehnică.

În acest cadru se creează posibilitatea de a pregăti elevii în vederea autoinstruirii post-școlare, concepută sub forma unor „disponibilități pentru educație" (permanentă), adică însușirea unor metode de studiu, educarea unor aptitudini și atitudini, forme de manifestare spirituală : gîndire independentă, independența în acțiune, receptivitate față de nou, încredere în puterile proprii și nu în ultimul rînd înțelegerea însăși a semnificației educației permanente.

* * *

2. Toate aspectele expuse mai înainte cu privire la obiectivele și la orientarea procesului de învățămînt presupun un conținut și modalități adecvate ale activității instructiv-educative, școlare și extrașcolare — cîmp de aplicare a principiilor metodologice.

Integrarea cunoștințelor și a metodelor ar putea să cuprindă următoarele domenii, eșalonate pe durata celor două clase (a IX-a și a X-a).

A. *Competențe din domeniul mijloacelor de comunicare și de expresie.*

a) *cunoștințe și aptitudini lingvistice :* 1) limba română (limbă maternă), perfecționarea cunoștințelor și deprinderilor de limbă (vorbită și scrisă) inclusiv ca vehicul al învățămîntului științelor și al tehnicii (limbajul științific și tehnic) ; 2) *limbă străină*, cu aceleași obiective ;

b) *reprezentarea grafică :* 1) a obiectelor și a relațiilor spațiale : diagrame, grafice, desen industrial, topometrie și topografie ; 2) a funcțiilor și operațiilor logice : simbolism matematic și logic.

B. *Competențe din domeniul matematicii și al științelor.*

a) *matematici*, inclusiv cunoștințe de metrologie, de analiză și evaluare, cu aplicație la tehnicile de analiză a unor probleme concrete ; elemente de matematici moderne ;

b) *fizică*, cunoștințele de mecanică ocupînd un loc central, corelate cu cele de matematică [2] ;

c) *științele naturale*, sub forma unui curs integrat ;

d) *geografie fizică și economică*, tot sub forma unui curs integrat ;

C. *Cunoștințe de economie politică și de construcția socialismului* (inclusiv elemente de construcție statală și economică ; organizarea muncii).

[2] Principiile și modalitățile de corelare a matematicii cu fizica au constituit obiectul unui Colocviu (Lausanne, 1967) — vezi revista „Dialectica", vol. 21, fasc. 1-4, 1967.

D. *Cunoștințe de tehnologie,* inclusiv reflecții și aplicații asupra unor obiecte tehnice uzuale (utilaje și instrumente, motoare, instalații electrice, hidraulice etc.) și asupra unor tehnici de amenajare agricolă, urbană, sanitară etc.

E. *Elemente de educație sanitară. Educație fizică.*

F. *Elemente de psihologie și logică.*

Procesul de învățămînt din cadrul tuturor obiectelor trebuie să urmărească asimilarea sistematică și progresivă de către elevi a unor metode (operații), exersîndu-le în activitățile școlare și extrașcolare. Propunem, sub formă de ipoteză, o listă de astfel de operații [3]:

1. *Observare și experiență empirică*

— a analiza (exersarea analizei metodice) ;

— a măsura — definirea etalonului de măsură ;

— determinarea cauzelor erorilor :
  — erori operatorii ;
  — erori instrumentale ;
  — erori datorite cauzelor externe ;
  — erori datorite variabilității materialului ;

— definirea unui rezultat semnificativ :
  — alegerea unui eșantion convenabil ;
  — a compara ;
  — a ordona ;
  — a clasifica — a reuni, a include, a exclude, a alege un criteriu de selecție.

2. *Observarea științifică*

— definirea unei probleme pornind de la un fapt sau de la o relație ;

— elaborarea unor ipoteze fecunde, adică precise, verificabile experimental, utilizabile ;

— elaborarea ipotezelor compatibile cu faptele cunoscute ;

— luarea în considerare a unui număr cît mai mare posibil de ipoteze ;

— observarea obiectivă a unui rezultat ;

— distincția între fapt și interpretare ; fapt și teorie ;

— definirea unei legi sau unei funcții ;

— aprecierea caracterului ipotetic al extrapolărilor, al corelațiilor.

3. *Experimentarea*

— distincție dintre experimentarea empirică și experimentarea științifică ;

— aprecierea rezultatelor ipotezei alese asupra orientării experimentului și asupra observațiilor ce rezultă din ea ;

— verificarea reproductibilității ; analiza rezultatelor nereproductibile și găsirea cauzei acestora ;

— controlarea rezultatelor prin contra-probe : cauză-efect ; absența sau suprimarea cauzei — absența sau suprimarea efectului ; suprimarea unei cauze străine — nesuprimarea efectului ;

— varierea condițiilor experimentale : variația condițiilor, variația materialului ;

— cercetarea rezultatelor cantitative ori de cîte ori este posibil ;

— determinarea validității unui rezultat prin calculul erorii ;

— distingerea valorii absolute de valoarea relativă ;

— cunoașterea condițiilor și limitelor utilizării valorilor statistice.

În afara integrării acestor metode, este posibilă coordonarea tuturor disciplinelor pe planul cîtorva concepte de bază (de exemplu : echilibru dinamic, autoreglare, informație, specificitate, prag, ciclu, interferență, simetrie) și relații (intensitate și cantitate ; creștere și dezvoltare) etc.

Operațiile (metodele) expuse mai sus pot constitui ipoteze pentru o eventuală cercetare experimentală, care să verifice valabilitatea lor, precum și condițiile (de timp și loc) în care ele pot fi incluse în procesul de învățămînt. În cadrul procesului de învățămînt trebuie să se urmărească în mod consecvent : exersarea unor analize sistematice ; exersarea folosirii generalizărilor și a analogiilor ; extinderea rațională și folosirea sistemelor de semne ; stabilirea unor relații (în dublu sens) între principii și aplicații, realitate și semne ; exerciții de variații și transpoziții ; căutarea unor soluții paralele etc.

Pentru pregătirea elevilor în perspectiva educației permanente este necesar ca aceștia să-și însușească anumite tehnici de lucru (deprinderi de muncă intelectuală), coordonate de asemenea între ele : a) *să ia notițe ;* b) *să facă o documentație :* să studieze o lucrare

[3] În redactarea propunerilor noastre am folosit și comunicarea prezentată de către A. Binder, expert UNESCO, la Congresul de la Varna pentru integrarea învățămîntului științelor: *Propositions d'une méthode de travail pour integrer l'enseignement scientifique en l'orientant vers l'acquisition de méthodes,*

științifică corespunzătoare nivelului elevilor ; să citească repede și eficace ; să învețe să întocmească fișe bibliografice după procedee moderne ; c) *să-și organizeze munca :* să redacteze un protocol de experiență, să organizeze o lucrare experimentală etc. ; d) *să se folosească de mijloace moderne de lucru :* mașină de scris, mașină de calcul, riglă de calcul etc.

Am făcut aceste propuneri, fiind convins că ele ar putea contribui la sporirea eficienței învățămîntului și ar putea constitui obiectul unui experiment, cu participarea unor profesori de diferite specialități, precum și a psihologilor și pedagogilor.

Cîteva considerații asupra claselor terminale ale școlii generale de 10 ani

Prof. GRIGORE ȘARLĂU
Arad

Dacă observăm planul de învățămînt al claselor IX—X ale școlii generale, constatăm următoarele : disciplinelor umaniste li s-a afectat 25% din timp, disciplinelor realiste 40%, disciplinelor estetice și educației fizice 10%, iar disciplinelor tehnice-practice și pregătirii practice 25%. Considerăm că este o bună repartizare, avînd în vedere etapa actuală de dezvoltare a școlii. S-a ținut seama și de apropierea de anii I și II ai liceelor, cu mici diferențe, și s-a accentuat caracterul practic, de pregătire a elevilor pentru funcțiile lor în societate : funcție politică, funcție morală și funcție de producător. Atunci cînd condițiile vor fi create — ateliere, mașini, unelte, cadre calificate (maiștri) — se poate trece pînă la 50% cultură generală și 50% cultură profesională.

Structura cea mai fericită a planului de învățămînt este prima premisă a realizării unității dialectice a instruirii generale și profesionale. A doua premisă o reprezintă programa de învățămînt. Ea este factorul care dă viață școlii. In ea se reflectă selectarea valorilor, ținînd seama și de posibilitățile elevului. Aplicarea ei trebuie să fie rodnică. Din cercetarea programelor pentru clasa a IX-a rezultă că s-au ales cu grijă cunoștințele pentru cultura generală și pentru cea profesională. Aplicarea lor ne va arăta reconsiderările de care au nevoie, evitarea unor repetări inutile. Specialiștii de la catedre vor avea cuvîntul.

Dar, cea mai importantă condiție pentru eficacitatea învățămîntului este munca temeinică a profesorului, care tinde să realizeze exact scopurile planului și programelor de învățămînt. Elevii trebuie să fie productivi în învățămînt, să îndeplinească sarcini creatoare, să cunoască activ, să cerceteze, să descopere. În acest sens, F. Lompscher citează părerea lui Moro : „Aceste cunoștințe se pot împărtăși într-o formă sensibilă. Calea învățării este caracterizată în acest caz de formula : explicarea profesorului, ascultarea cu atenție, înțelegerea, imprimarea, învățarea, cunoștințele dobîndite aplicate practic.

În interesul educației și al dezvoltării generale a copilului este mult mai bine să se aleagă o altă cale metodică. Profesorul trebuie să organizeze activitatea practică a elevului, iar pentru ca elevul singur să poată realiza același șir de concluzii, învățămîntul trebuie să fie construit după formula : observare-comparare-calculare — verificarea re-

zultatelor calculului propriu — concluzii și priceperea de a folosi aceste concluzii. Bineînțeles, profesorul conduce tot timpul pe elev în fiecare etapă a muncii și-l ajută la sfîrșit să formuleze legitatea descoperită și face bilanțul" [1]. Acesta este drumul productiv în învățămînt.

În clasele a IX-a și a X-a ale școlii generale se impune și mai mult ca învățămîntul să aibă caracter practic. Aplicarea programelor la clasa a IX-a a influențat dezvoltarea elevilor în mod diferit. Pentru a afla părerea lor, am ales două clase de elevi din mediul urban și o clasă din mediul rural. Le-au fost adresate întrebările următoare :

1. Ce credeți, e mai ușor sau mai greu în clasa a IX-a decît într-a VIII-a ? De ce ?
2. Vă place practica sau nu și de ce ?
3. Ce vreți să faceți după clasa a IX-a ?
4. Ce vreți să faceți după terminarea clasei a X-a ?

La întrebarea nr. 1, majoritatea elevilor spun că e mai ușor în clasa a IX-a decît în clasa a VIII-a (70%). Motivările lor sînt diferite : este materie care se repetă, lipsesc unele obiecte (istoria și geografia) și au timp mai mult pentru învățat, nu mai au atîtea ore, sînt profesorii mai buni, nu mai e vorba de pregătirea pentru admitere, nu mai fac gramatică etc. Se constată că elevii au observat unele diferențe între clasele a VIII-a și a IX-a. Și atitudinea profesorilor s-a modificat, sînt mai atenți. Elevii au scăpat de coșmarul pregătirilor pentru admitere. Au scăpat și de gramatică, care uneori s-a transformat în scop în sine.

În privința practicii, ca răspuns la întrebarea nr. 2, elevii susțin că le place foarte mult, deci la superlativ. La practică se obișnuiesc cu munca, învață lucruri noi, învață și meserie, le plac mașinile în general etc. — motivează ei. Practica le-a dat elevilor ocazia să-și controleze pas cu pas roadele muncii lor, dovada activității și priceperii lor. La practică se îmbină știința cu activitatea, elevii capătă încredere în forțele lor. Ei au dobîndit o atitudine pozitivă pentru tehnică și producție. Dar, sînt și elevi care au rezerve. Acestea au derivat din faptul că : „nu se ocupă prea mult de noi" ; „nu învățăm prea multe" ; „sînt singură la fabrica de confecții din clasa mea". Rezervele față de practică își au originea în modul defectuos de organizare și desfășurare a practicii. Elevii doresc mai mult decît li se dă.

Răspunsurile la întrebarea nr. 3 ne arată că 70% din elevi doresc să continue clasa a X-a, iar restul să dea examen de admitere la alte școli și, dacă nu vor reuși, să urmeze mai departe clasa a X-a.

La întrebarea nr. 4, răspunsurile sînt și mai diferite : majoritatea doresc să urmeze școli profesionale sau licee, să lucreze mai departe în întreprinderea unde fac practică sau în alta și mai puțini să dea diferența la liceu.

Totalitatea răspunsurilor elevilor ne dovedește utilitatea celor două clase terminale, a IX-a și a X-a, mai ales că selectarea pentru școlile profesionale și licee nu este încă suficient pusă la punct : la unele școli se reușește cu nota 5 și la altele rămîn în afară cei cu 7 sau 8.

Societatea noastră socialistă, avînd în stăpînire primele două componente fundamentale ale sistemului social — forțele și relațiile de producție — urmărește rezolvarea ordonării factorilor pe planul individual, stăpînirea ansamblului relațiilor sociale, cea de-a treia mare componentă a sistemului social. „Aceasta înseamnă că în perioada care urmează se ridică problema integrării individului în ansamblul relațiilor sociale *stăpînite* și *dirijate științific*, ceea ce înseamnă rezolvarea problemei omului în individ" [2]. Clasele a IX-a și a X-a dau posibilitate elevilor să se orienteze, să stabilească acordul între ce vreau, ce pot și ce trebuie.

Profesorilor care predau la aceste clase li s-a adresat următorul chestionar :

1. Ce părere aveți despre programa claselor a IX-a și a X-a în cadrul școlii generale la obiectul pe care îl predați ?
2. Care este atitudinea elevilor față de învățătură la obiectul dv. în raport cu cea a elevilor din clasele V—VIII ?

În general, profesorii afirmă că programele sînt adecvate, dar cer ca manualele să fie mai accesibile elevilor, să mai fie îmbunătățite.

Relativ la atitudinea elevilor din clasa a IX-a, se remarcă următoarele :

[1] F. Lompscher, *Die Erziehung des jüngeren Schulkinders*, Volk und Wissen, Berlin, 1969, (sub red. Walter Günter), p. 94.

[2] N. Dumitru, *Autoreglarea praxisului, funcția și obiectul filozofiei* în *Ce este filozofia?* Editura științifică, București, 1970, p. 164.

deşi veniţi din clase şi din şcoli diferite, s-a realizat unitatea colectivului mai bine ca în clasele V—VIII ; se străduiesc mai conştient să înveţe, sînt mai silitori, nu subapreciază învăţătura, dar iubesc mai mult practica. Se observă însă şi un interes mai scăzut pentru obiectele de studiu — română, matematică etc., dar la aceleaşi obiecte creşte interesul pentru elementele noi. Conştiinciozitatea pe care o manifestă elevii la practică, simţul de răspundere, frecvenţa foarte bună dînd dovezi evidente că cea mai mare influenţă în formarea lor revine muncii. Ea reclamă o amplă participare a elevului, cu cunoştinţele şi cu voinţa sa. Elevii înţeleg că instruirea profesională este forma principală de instruire, în strînsă legătură cu instruirea generală. În muncă se unesc : consideraţiile teoretice, acţiunea şi dexteritatea. Se realizează omul întreg prin teorie, care orientează, şi prin practică, care dă deprinderi, instrumentează.

Recomandările privind organizarea şi desfăşurarea pregătirii practice a elevilor din şcoala generală de 10 ani elaborate de Ministerul Învăţămîntului în 1969 precizează sarcina asigurării pregătirii tehnice-practice în aşa fel ca absolvenţii să poată dobîndi, ulterior, o calificare prin şcoli profesionale sau la locul de muncă. Pregătirea practică a elevilor se poate realiza în atelierele-şcoală, în unităţi productive industriale, agricole şi de deservire a populaţiei. Pregătirea practică ţine seama de posibilităţile locale, de preferinţele şi de aptitudinile elevilor, de sex. Aceste recomandări au fost aplicate de şcoli în mod diferit. Aşa, de exemplu, Şcoala generală nr. 1 Arad pe cei 13 băieţi şi 45 de fete i-a repartizat astfel : 15 la fabrica de confecţii, 15 la poligrafie, 15 la cooperativa „Higiena", 13 la magazine cu autoservire, iar Şcoala generală nr. 4 : 7 elevi ospătari-bucătari, 7 la cooperativa „Higiena", 5 la magazine cu autoservire şi 13 la croitorie ; Liceul nr. 4 Arad i-a repartizat în atelierul-şcoală (lăcătuşărie), Liceul Vinga la C.A.P (legumicultură) Liceul Pîncota la fabrica de mobilă (I.P.O.F.I.L.), împărţind clasa în 4 grupe : la secţia grund, baiţ, montaj şi finisaj, prin rotaţie, Liceul Chişineu-Criş a organizat practica pe lotul şcolii de 1 1/2 ha etc.

Modalităţile acestea diverse de organizare şi desfăşurare a practicii au rezolvat sarcinile de început în această direcţie. Au dobîndit experienţă şi cadrele didactice, întreprinderile s-au aclimatizat cu prezenţa elevilor.

După cum s-a văzut din părerile elevilor şi ale profesorilor, şcoala generală de 10 ani îmbină necesitatea prelungirii învăţămîntului cu tendinţa de integrare în cîmpul muncii. Prin uniformizarea pregătirii generale, ea devine factor de selectare a individualităţilor şi de sprijinire a intereselor societăţii. Cele două clase — a IX-a şi a X-a — sînt şi un domeniu de tranziţie. Ele pregătesc pe elevi să gîndească şi să acţioneze independent în profesie şi în societate. De aceea, în clasele terminale este necesar să se urmărească mai mult : tehnica utilizării cunoştinţelor, rezolvarea de probleme, creativitatea ; tehnica dobîndirii de cunoştinţe de specialitate, de informaţii ; tehnica informării în domeniul normativ (legi, morală, politică), bazată pe o gîndire critică. Atunci interesul elevilor va creşte şi nu va mai apărea deosebirea dintre atitudinea faţă de lecţii şi atitudinea faţă de practică.

Din discuţiile cu cadrele didactice care au predat la clasa a IX-a şi cu inspectorul de specialitate, inginerul Cîmpeanu Iosif, care se ocupă de îndrumarea practicii, au rezultat mai multe propuneri : 1. Atelierele şcolii să fie mai bine dotate cu cele necesare. 2. În clasa a IX-a să se facă lăcătuşărie generală în atelierul-şcoală în primele două trimestre, iar în trimestrul al III-lea să se facă aclimatizarea pe specialităţi. 3. În clasa a X-a să se introducă tehnologia materialelor şi să se lucreze efectiv la meseriile existente şi alese. 4. Să se reglemente sarcinile întreprinderilor în privinţa practicii elevilor.

Se mai desprinde propunerea ca programele să aibă o orientare practică, limbile moderne să conţină şi termeni de specialitate. Şcolile să fie echipate cu inventarul necesar pentru laboratoare şi pentru muncile agricole, pentru lotul şcolar. Să se completeze programa de desen tehnic. Elevii să poată să citească schiţele pieselor de lucrat în producţie.

În clasele terminale ale şcolii generale este necesar să se aprofundeze legătura dintre teorie şi practică, dintre viaţă şi studiu şi dintre ştiinţă şi activitatea productivă.

Pregătirea diferenţiată a elevilor din clasa a IX-a

Prof. ANGELA PĂUNESCU
directoarea Şcolii generale nr. 46
Bucureşti

Conţinutul procesului instructiv-educativ, caracterizat printr-o viziune înnoitoare nu numai că asigură, dar şi accentuează caracterul formativ al învăţămîntului. În condiţiile în care accentuarea caracterului formativ a devenit obiectivul fundamental al şcolii, se impune deplasarea accentului de pe acumularea unui volum mare de informaţii pe dezvoltarea acelor capacităţi şi tehnici intelectuale care permit dobîndirea unor cunoştinţe noi şi folosirea eficientă a acestora în practică. Accentuarea funcţiei formative a învăţămîntului implică dezvoltarea trăsăturilor specifice gîndirii creatoare, a curiozităţii ştiinţifice a interesului pentru cunoaştere, transformarea cunoştinţelor în convingeri, priceperi şi deprinderi.

Realizarea acestui important deziderat, în condiţiile clasei a IX-a a şcolii generale, preocupă în mod deosebit colectivele de profesori din şcoli.

Caracteristica activităţii desfăşurate la nivelul acestei clase o reprezintă pregătirea cît mai diferenţiată a elevilor. Tratarea individuală şi diferenţiată a elevilor, principiu de bază al pedagogiei, se aplică pe întreaga perioadă a învăţămîntului de cultură generală, îmbrăcînd specificul fiecărei etape de dezvoltare psihică în parte, al fiecărui colectiv de elevi şi, mai ales, al fiecărui elev.

Două considerente de ordin general determină specificul muncii la aceste clase : a) constituirea colectivelor din elevi luaţi de la cîteva şcoli ; b) nivelul diferit de pregătire al acestora, exprimat prin posibilităţi variate de recepţionare şi aplicare a cunoştinţelor primite.

Înarmarea elevilor clasei a IX-a cu cunoştinţe de nivel corespunzător programei presupune situarea consecventă pe poziţii avansate, atît în ceea ce priveşte conţinutul, cît şi metodica utilizată. Îndeosebi, se cere o pregătire atentă a profesorului, care prin forme cît mai diferenţiate să asigure dezvoltarea continuă a capacităţilor intelectuale ale elevilor. Aceasta presupune desfăşurarea unei activităţi în strînsă concordanţă cu particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor.

Referindu-ne la etapa în care se află elevii clasei a IX-a, în vederea folosirii unor forme de activitate eficiente, este cunoscut că aceştia au vîrsta între 15-18 ani, că ei se încadrează în vîrsta şcolară mare, care corespunde adolescenţei, că fiecare aduce un fond de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, că au un orizont intelectual, că au unele convingeri şi norme de conduită morală. *Acestea sînt aspectele care trebuie să intereseze în primul rînd pe fiecare profesor care predă la clasa a IX-a.*

Cunoaşterea temeinică a elevilor, a posibilităţilor reale de care ei dispun, reprezintă condiţia de bază pentru optimizarea activităţii instructiv-educative, în general, deoarece dependent de ea se pot formula cerinţe adecvate, prin care să se asigure pregătirea diferenţiată a elevilor. Pentru a asigura succesul pregătirii diferenţiate, se impune ca în primele 2-3 săptămîni ale anului şcolar / cadrele didactice să cunoască acel cuantum de cunoştinţe, de priceperi, deprinderi, trăsături de caracter cu care vine fiecare elev. Să sesizeze, în raport cu programa, ce ştie şi ce nu ştie, ca să se poată acţiona în direcţia eliminării lacunelor, în direcţia dezvoltării trăsăturilor pozitive, a sprijinirii elevului pentru a dobîndi cunoştinţe şi deprinderi de muncă şi o comportare de bună calitate.

Cunoaşterea potenţialului fiecărui elev se poate face prin metodele cunos-

cute de toți educatorii și anume prin studierea individuală a elevilor, prin observația directă în activitatea din clasă, din școală și de acasă, prin lucrări de sondaj, chestionare, dialoguri, prin legătura cu familia, prin cercetarea documentelor.

De conștiinciozitatea, priceperea și minuțiozitatea pregătirii acestei prime etape a activității cu elevii clasei a IX-a va depinde organizarea muncii prin tratare diferențiată.

Se cunoaște faptul că psihologia acestei vîrste ridică probleme dificile și, mai ales, dacă luăm în considerație faptul că acești copii vin din familii diferite, că au nivel de cunoștințe de asemenea diferit, că unii se găsesc în clasa a IX-a în urma unei nereușite, iar alții nici nu au avut curajul să treacă emoțiile unui examen de admitere. Este punctul cel mai dificil de trecut — *omogenizarea colectivului în organizarea vieții lui, iar apoi munca profesorului cu elevii pe măsura posibilităților lor.* Aceasta presupune gruparea elevilor, după minusurile ce le au, în vederea acționării profesorului pentru eliminarea lor și crearea capacității de asimilare a cunoștințelor cerute de nivelul clasei a IX-a.

Munca prin tratarea diferențiată a elevilor clasei a IX-a pune în fața profesorului probleme dificile. Pune problema studierii atente a elevilor, pentru ca, în foarte scurt timp, să-i cunoască și apoi a inițierii formelor de muncă necesare. Tocmai în aceasta constă marea măiestrie a profesorului, care, din experiența căpătată, să aleagă formele adecvate fiecărui elev sau grup de elevi, avînd în atenție ridicarea tuturor la nivelul cerințelor programei. Cuvîntul și-l spune priceperea didactică a profesorului.

În acest context, în măsurile pe care și le propune, de exemplu, profesorul de limba română pentru remedierea unor goluri ce se vădesc în expunerile elevilor, e bine să se înceapă cu deprinderea de a redacta un plan simplu, un plan dezvoltat, apoi un rezumat.

Pentru deprinderea de a caracteriza un personaj să se lucreze mai întîi cu un plan chestionar dat de profesor, apoi să se treacă la caracterizarea prin citate indicate de profesor și mai apoi la caracterizarea prin fapte, gesturi, limbaj etc. Legat de problemele de istoria literaturii, fie în analiza unei opere, fie la sfîrșitul studiului unui autor, se vor formula teme pentru compuneri variate, restrînse ca număr, care să poată fi alese tot în mod diferențiat. Pe lîngă compuneri, și exercițiile de gramatică constituie o latură a activității profesorului pentru pregătirea diferențiată a elevilor. Pentru eliminarea greșelilor de ortografie sînt utile analize morfologice, dictări cu analize fonetice, de vocabular și morfologie. Se impune, mai mult ca de obicei, corectarea și analiza permanentă a lucrărilor acestor elevi, cu îndrumări precise, cu reamintirea unor reguli, cu efectuarea imediată a unor scurte exerciții în clasă sau acasă. Grija pentru ridicarea elevilor cu nivel sumar de cunoștințe trebuie îmbinată cu preocuparea față de cei mai înzestrați. Aceștia să fie folosiți în mod curent în rezolvarea aspectelor dificile ale temelor în clasă, să li se dea lucrări suplimentare acasă prin care să se urmărească mărirea gradului de independență. Lucrînd diferențiat în predare de la colectiv la colectiv, în verificare de la elev la elev, se vor crea condiții pentru ca elevii clasei a IX-a să-și însușească materia tuturor disciplinelor.

Dificultățile predării diferențiate sînt rezolvate în mod similar și la alte discipline. La matematică, de exemplu, în perioada amintită, s-a folosit ca test de verificare a bazei calculului algebric o lucrare de control, lucrare care conținea numere raționale. S-a constatat că, pe lîngă majoritatea elevilor care s-au descurcat mulțumitor, cîțiva făceau o greșeală destul de frecventă în astfel de exerciții, deoarece nu stăpîneau regula de adunare a numerelor cu semne diferite. Acestora li s-a reexplicat regula amintită și pentru a și-o însuși li s-au dat să rezolve 25 de exerciții. Rezultatul obținut a fost cel urmărit. Procedîndu-se tot așa la operațiile cu monoame și polinoame, la fracțiile algebrice raționale și la ecuațiile de gradul I cu o necunoscută, s-a văzut că de fiecare dată, cu mici variații, elevii care greșeau erau aceiași, fapt care a dus la o preocupare mai atentă din partea profesorului. Pentru sprijinirea lor li s-au dat de fiecare dată exerciții suplimentare. Exercițiile cuprindeau anumite reguli de calcul sau proprietăți însușite greșit sau insuficient.

Pentru a desfășura o activitate eficientă, în sensul sprijinirii diferențiate a elevilor, se folosesc asemenea lucrări de depistare a greșelilor cu care profesorii își întocmesc un „cont personal al elevilor", unde sînt notate greșelile

esențiale. În funcție de acest „cont personal al elevilor" se aleg exercițiile ce li se dau suplimentar spre rezolvare.

O altă formă, poate cea mai eficientă, de pregătire diferențiată este munca parțial-independentă a elevilor. Aceasta constă în faptul că exercițiul sau problema se dă ca studiu pentru toți elevii clasei cu timp de lucru de 10—15 minute, timp în care profesorul trece de la un elev la altul, observă greșelile și le corectează imediat cu explicațiile necesare. Este mult mai eficient ca într-o oră să se rezolve 2—3 exerciții în această formă, exerciții care vor fi pe deplin înțelese de către ei, care la rîndul lor vor putea rezolva acasă ori cît de multe asemenea exerciții, decît să se rezolve la tablă 5—10 exerciții care să fie bine înțelese numai de cei 5—10 elevi care le-au lucrat. În acest sens se impune ca în fiecare oră să se includă momentul de activitate independentă, după ce, în prealabil, s-a trecut în revistă partea de teorie necesară. Aceasta oferă și profesorului avantajul de a nota mai mulți elevi, iar notele reflectă mai veridic cunoștințele elevilor.

O posibilitate de pregătire diferențiată a elevilor de clasa a IX-a o constituie orele de consultație. La acestea trebuie să fie chemați numai elevii cu lacune mari în cunoștințe, în număr cît mai restrîns (4—5). În selecționarea elevilor pentru consultații profesorului îi este de mare ajutor acel „cont personal al elevilor".

Pentru elevii cu atitudine greșită față de învățătură, profesorul trebuie să caute forme prin care să le trezească interesul. Aceasta e realizabil în măsura în care îi are în atenție în timpul orei, antrenîndu-i la desfășurarea lecției, pentru răspunsurile corecte avînd grijă a-i aprecia corespunzător. De asemenea dau rezultate : procedeul de a încredința unor astfel de elevi efectuarea de mici reparații ale unor aparate sau mînuirea sub supravegherea profesorului a acestor aparate în timpul demonstrației la oră, cu solicitarea elevilor respectivi de a trage ei singuri concluziile asupra experienței. Lucrînd astfel, acești elevi, a căror preocupare în exclusivitate, de regulă, e sportul, devin activi, îndrăgesc munca de învățătură.

Multe greutăți prezintă elevii care n-au fost deprinși cu munca în general și cu învățătura în special. Asemenea elevi, puțini la număr, se mai găsesc în colectivul clasei a IX-a. Ei nu sînt conștiincioși, vin cu temele neefectuate sau parțial lucrate, sînt neglijenți etc. În felul de a lucra cu acești elevi trebuie mult tact. Nu trebuie ascultați la o lecție foarte grea, pe care știm sigur că nu au înțeles-o. Li se pot pune întrebări mai ușoare și treptat mai grele, care să le solicite gîndirea, iar pentru răspunsuri bune trebuie lăudați, încurajați să persevereze. Acestora trebuie să li se dea indicații individuale cum să învețe într-un timp mai scurt, cum să folosească notițele, insistîndu-se asupra înțelegerii termenilor, mărimilor întîlnite. În cazul cînd nu se fac progrese de la început, elevii nu trebuie certați, nu trebuie imediat notați, fiindcă în asemenea situații e posibil să apară rezistența interioară și dorința de a învăța să dispară. În legătură cu tema pentru acasă, acești elevi pot fi reținuți cîteva minute la sfîrșitul orei și verificați în ce măsură cunosc mărimile și fenomenele ce intervin în problemă și paginile la care găsesc cele ce trebuie să cunoască.

Cu totul izolat apar și situații cînd elevul nu vrea să lucreze independent. O temă oricît de ușoară dată acasă nici măcar nu o încearcă. Și în aceste cazuri învinge perseverența, răbdarea profesorului. Cu aceștia profesorul lucrează în ore și în afara orelor. În timpul rezolvării îi ajută, îi încurajează, creîndu-le emoții pozitive legate de activitatea depusă.

Rezultatul instruirii nu poate fi considerat deplin dacă nu creează elevilor posibilitatea de a utiliza cunoștințele în practică. Activitatea practică influențează asupra calității cunoștințelor, contribuie la consolidarea lor.

Profesorul organizează în acest sens lucrările de laborator, folosindu-le în scopul pregătirii diferențiate a elevilor. Se constată astfel priceperile și deprinderile căpătate de aceștia, gradul de independență și calitatea cunoștințelor însușite de elevi.

În mod asemănător se asigură pregătirea diferențiată a elevilor și la biologie, chimie, formele folosite îmbrăcînd specificul disciplinelor respective.

Ceea ce e comun și esențial pentru activitatea profesorului este folosirea modalităților, soluțiilor practice, apte să asigure un randament cît mai înalt procesului de învățămînt pe linia dezvoltării capacităților intelectuale. În acest sens, cunoștințele predate trebuie să aibă organizare logică, să fie adap-

tate nivelului de dezvoltare a copiilor, vîrstei lor. Profesorul trebuie să învețe pe elev să-și pună întrebări în legătură cu cele observate, cu adevărurile pe care le găsesc în cărți, sau le sînt comunicate la lecții și să se convingă de valabilitatea lor verificîndu-le singuri.

Tratarea diferențiată în cadrul tuturor disciplinelor trebuie să se desfășoare de așa manieră, încît elevii să nu sesizeze acest fapt, deoarece rezultatul ar fi cu totul altul. Tocmai de aceea la aceste clase trebuie repartizați profesori cu experiență, cu tact pedagogic, care dovedesc cunoașterea psihologică a elevilor.

Sigur că problema tratării diferențiate a elevilor trebuie să constituie o preocupare mai accentuată a școlilor. Aspecte ale predării la clasa a IX-a a școlii generale trebuie să constituie obiectul de studiu al comisiilor metodice, al consiliilor profesorale. De asemenea, n-ar fi lipsit de importanță ca pe probleme pe care le ridică specificul muncii cu clasa a IX-a să se organizeze schimburi de experiență, cel puțin pentru început, între profesorii care predau la aceste clase, precum și simpozioane în care psihologi, metodologi să-și spună cuvîntul.

Conținutul și modalitățile de realizare a instruirii practice în agricultură a elevilor din clasa a IX-a

Prof. COSTIN DUMITRU
Școala generală nr. 2, Comuna Viziru, jud. Brăila

Prelungirea școlii generale de la 8 clase la 10 clase a permis să i se acorde și obiectului *agricultura* o mai mare atenție, alocîndu-i-se patru ore săptămînal. Prin aceasta s-a urmărit participarea activă a elevilor la muncile agricole de toamnă și de primăvară, apropiindu-i mai mult de unitățile agricole socialiste.

De la începutul activității noastre cu clasa a IX-a am întîmpinat unele greutăți în legătură cu asigurarea unui conținut științific al instruirii practice în producție a elevilor din următoarele motive : în primul rînd, știut este că orice instruire practicată trebuie să pornească de la o anumită bază teoretică, de la anumite cunoștințe anterioare ale elevilor, lucru pe care noi nu l-am avut și nu putem să-l avem dacă prevederile programei nu se vor schimba. În acest sens, consider necesar ca în noua programă pentru mediul rural să se insiste mai mult asupra folosirii electricității în agricultură și în gospodăria personală, în special pentru băieți, iar pentru fete să se prevadă anumite noțiuni despre menaj, croitorie, broderie, împletituri, strict necesare pentru viitoarele gospodine. În al doilea rînd, menționez că profesorul care predă agricultura la clasa a IX-a, predă și la celelalte clase și în perioada practicii cu această clasă, depune mari eforturi pentru îndeplinirea obligațiilor profesionale. Pentru ca practica să se desfășoare sub directa supraveghere a profesorului de agricultură am efectuat această practică în jumătatea de zi liberă a elevilor, dînd posibilitatea ca profesorul respectiv să-și desfășoare în condiții optime și celelalte obligații didactice la clasele mai mici.

În toamna anului 1969 am primit indicații să împărțim elevii pe grupe — după preferințe — pentru a participa la cît mai multe lucrări la C.A.P. și la alte organizații socialiste. Unele școli din județul nostru au trimis elevii la magazinele cooperației de consum, la telefoane, la unitățile de prestări servicii și la alte sectoare, măsuri contraindicate, care știrbesc însuși scopul școlii de 10 ani, datorită faptului că elevii nu se află sub îndrumarea unui cadru didactic sau a unui specialist de la care să aibă ce învăța. Dacă repartizăm astfel elevii, ce mai face profesorul ? Care este aportul lui științific ? Sau ce urmărim prin această practică ? Repartizînd la C.A.P. elevii pe grupe, sub conducerea brigadierilor, deși nu subapreciem rolul acestora, știm că nu au o pregătire pedagogică corespunzătoare și, mai mult decît atît că nu se pot ocupa de elevi mai amănunțit fiindcă zilnic sînt foarte ocupați cu realizarea sarcinilor lor de producție. În C.A.P.-uri, la sectoarele zootehnice ar fi cel mai indicat să se efectueze practica, fiindcă acestea sînt grupate, mai bine organizate și deci este mai ușor de îndrumat și de supravegheat elevii. Dar, și aici se întîmpină multe greutăți, deoarece procesul de întreținere și de exploatare a animalelor se face într-o mică măsură cu mijloace tehnice și mai mult manual. Din această cauză, din punctul nostru de vedere — al organizării științifice a producției — nu se asigură decît parțial scopul instruirii practice a elevilor. De asemenea, nici la C.A.P.-uri și nici la școli nu întîlnim aparatura necesară efectuării unor lucrări de laborator, de interpretare a experiențelor sau de apreciere a conținutului unor produse animaliere.

Cu toate aceste neajunsuri, practica de o săptămînă din toamnă am efectuat-o la C.A.P. și I.M.A., căutînd ca elevii să treacă, aproape zilnic, de la o lucrare la alta, efectuînd următoarele lucrări : recoltarea porumbului și depozitarea lui, recoltarea sfeclei de zahăr, decoletarea și însilozarea ei, recoltarea strugurilor, însămînțarea grîului de toamnă, cuprinzînd și reglarea semănătorii S.U.29.

Pînă la 1 noiembrie 1969 și de la 1 martie 1970, practica de o zi pe săptămînă s-a desfășurat mai mult la I.M.A., la atelierul central de reparații și la două secții ale acestei întreprinderi. La aceste lucrări au participat mai mult băieții, ajutînd la repararea tractoarelor și a mai multor tipuri de mașini din dotarea I.M.A. Fetele au lucrat, mai ales în ultima perioadă, la ghivece nutritive pentru legume și flori, la amenajări și răsadnițe și la îngrijirea și supravegherea incubatoarelor de la C.A.P.

Conform prevederilor programei, se insistă ca în mediul rural să se practice numai agricultura, fără să se țină cont că peste 70-80% din absolvenții a 10 clase generale vor lucra în industrie sau în alte sectoare de activitate care nu au mare tangență cu agricultura. Evoluția absolvenților din anii anteriori a dovedit acest lucru. Să dăm un exemplu : mulți tineri absolvenți ai școlii generale au urmat școala profesională de mecanici agricoli timp de 3 ani și după absolvirea acesteia s-au recalificat ca șoferi, strungari, lăcătuși și în alte meserii. Aceeași calificare și tot în 6 sau în 8 luni au obținut-o și absolvenții școlii generale care n-au urmat o școală profesională.

Făcînd o scurtă analiză a lucrărilor efectuate de elevi pînă în prezent, am ajuns la concluzia că orele afectate instruirii practice a elevilor nu-și realizează în totalitate scopul, fiindcă mai mult decît oricînd elevii, absolvenți a 10 clase, trebuie să-și formeze în acești ani de școală, pe lîngă cunoștințe pur agricole, și cunoștințe și deprinderi în domeniul tehnic, să cunoască în primul rînd mînuirea tuturor mașinilor agricole, să cunoască amănunțit motorul tractorului, conducerea acestuia și, în special, să cunoască și să folosească tot felul de electromotoare și întregul echipament electric al acestora, căci, în viitor, acești elevi vor fi obligați să mînuiască efectiv și cu precizie aparatele tehnice. Pentru aceasta se impune o mai bună dotare a școlilor cu motoare de diferite tipuri, care să poată fi puse în funcțiune, cu echipament electrotehnic și accesoriile necesare, pentru ca elevii să folosească din plin și mult mai instructiv timpul afectat pregătirii practice, astfel încît un absolvent al școlii de 10 ani să fie un om bine pregătit, capabil să mînuiască toată gama aparaturii tehnice care se va afla în întreprinderile în care va lucra. După planșe, scheme și desene, sau asistînd numai la efectuarea unor operații, nu se poate acumula totul. Acumularea de cunoștințe și formarea de deprinderi practice nu se obțin decît atunci cînd se lucrează pe viu, direct pe și cu aparate, mașini, obiecte.

PREDAREA NOŢIUNILOR DE MARXISM-LENINISM ÎN LICEU

NICOLAE PROFEANU
profesor de filozofie gradul I
Liceul nr. 2, Giurgiu

Aşa cum sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu într-una din cuvîntările sale, „Socialismul se construieşte pe baza marxism-leninismului, a ştiinţei celei mai înaintate, ceea ce constituie particularitatea şi superioritatea sa" [1]. Pornind de la această convingere, reiese deosebita însemnătate pe care o are predarea noţiunilor de marxism-leninism în liceu, din două mari puncte de vedere: pe de o parte, îi ajută pe şcolari *să înţeleagă corect evenimentele contemporane, să înţeleagă justeţea politicii partidului în activitatea sa pe plan intern şi internaţional*, iar pe de altă parte, *le formează convingeri ferme despre justeţea concepţiei marxist-leniniste despre viaţă, convingeri care vor sta la baza activităţii lor cetăţeneşti în viitor*. Pentru aceasta, însă, nu este suficient ca elevii să memoreze o serie de date şi definiţii pe care să le ştie „pe de rost", fără a le putea explica, fără a le înţelege. Asupra pericolului unui astfel de procedeu de „studiu" Lenin atrăgea atenţia: „...în locul vechii buchiseli, al vechii toceli, al vechiului muştru, trebuie să punem priceperea de a ne însuşi întreaga sumă a cunoştinţelor omeneşti şi să ne-o însuşim astfel, încît comunismul să nu fie învăţat pe de rost ci să fie ceva gîndit de voi înşivă (se adresa comsomoliştilor la Congresul al III-lea al Comsomolului— n.a.), să reprezinte concluziile care sînt inevitabile din punct de vedere al educaţiei actuale" [2].

Dezvoltarea gîndirii elevilor este o cerinţă generală pe care trebuie să o asigure şcoala în procesul instructiv-educativ în ansamblul său şi prin fiecare obiect de studiu. În această privinţă, profesorul de marxism-leninism are o sarcină de înaltă răspundere. El predă noţiuni de marxism-leninism, concepţia generală despre viaţă pe baza căreia se predau toate obiectele de învăţămînt. În cariera mea, de multe ori am întîlnit următoarele expresii prin care se încerca să se explice lipsa de pregătire a unor elevi: „sînt noţiuni noi, este greu pînă se familiarizează cu ele". În realitate, am constatat că unii elevi gîndesc şi înţeleg, iar alţii memorează mai mult mecanic şi de aici... consecinţele firesti. Nou pentru şcolari este tot ceea ce li se predă pentru prima dată, lucru ce se întîmplă la toate disciplinele. Fiecare profesor transmite anumite cunoştinţe deja stabilite. Sub acest aspect „obiectiv", cunoaşterea implicată în activitatea didactică nu descoperă şi nu inventează ceva nou subiectiv, însă — din punctul de vedere al elevilor — nou apare la fiecare pas [3].

---

[1] Nicolae Ceauşescu, *Expunere cu privire la îmbunătăţirea organizării şi îndrumării activităţii de cercetare ştiinţifică* din 20—22 dec. 1965, Ed. politică, Bucureşti, 1965, p. 6.

[2] V. I. Lenin, *Despre învăţămîntul public*, E.S.D.P., 1959, p. 417.

[3] Paul Popescu-Neveanu, *Studii de didactică şi psihologia învăţării*, E.D.P., Bucureşti, 1964, p. 17.

Problema este însă alta. Ce dificultăți de înțelegere prezintă noțiunile noi pentru elev și cum sînt anihilate aceste dificultăți în asigurarea accesibilității celor predate de către profesor ?

Operațiile logice sînt solicitate în măsură mai mare sau mai mică, în raport cu sfera noțiunilor în discuție. Esențial este de reținut faptul că o noțiune, oricît de abstractă ar părea, exprimă un adevăr științific, că între adevărurile științifice sînt stabilite o serie de legături cauzale ca reflectare directă a legăturilor dintre lucruri.

Ideile nu sînt emanații de intelect, ci, așa cum spunea Marx, „lumea ideilor nu este altceva decît lumea materială transpusă în capul omului". Adevărul științific este complex și ca atare nu tocmai ușor de sesizat. De aceea, profesorul, în prezentarea adevărului, trebuie să folosească o sumedenie de elemente necesare demonstrării lui. Este vorba, în primul rînd, de respectarea cerințelor didactice necesare accesibilității cunoștințelor predate, iar în al doilea rînd, este vorba de folosirea unui bogat material faptic, care să aibă capacitatea justificării autenticității tezelor teoretice expuse. „Materialul concret trebuie să fie atît de variat și de bogat, încît noțiunea abstractă să se desprindă fără nici o sforțare, în mod natural, nesilit, din acest material concret, așa cum se desprind fructele coapte de pe pom" [4]. Acest material nu trebuie căutat numai în manual și în literatura de specialitate, ci în toate cunoștințele pe care elevii le dețin din cultura lor generală dată de școală sau din propria lor informare, precum și din fenomenele pe care viața socială le oferă zi de zi. În acest fel asigurăm și un conținut de cunoștințe temeinice și formarea unor convingeri de viață ferme. Pentru asemenea realizare m-am străduit permanent să trec peste simpla încredere subiectivă a elevului în ceea ce îi spun eu, și să-i dovedesc, solicitîndu-i propria lui gîndire, că cele afirmate în lecție sînt adevărate. Astfel, se realizează încă un lucru în afara acelora amintite și anume înțelegerea falsității concepțiilor burgheze și ca atare necesitatea combaterii lor, cu atît mai mult cu cît elevii din ultimele clase de liceu, unii din pasiune, alții din curiozitate, pot folosi și o lectură neindicată, în care să se întîlnească afirmații ce ar putea deruta. Chiar dacă elevii nu ridică asemenea nedumeriri, *profesorul trebuie să asigure lecțiilor sale un caracter științific, combativ,* arătînd ce urmăresc acei filozofi burghezi care au vederi retrograde prin concepțiile lor, ce urmări nefaste pentru progresul social au influențele unor asemenea concepții, mai ales că elevii, încă din primele lecții de marxism-leninism, au noțiuni despre legile sociale, despre caracterul lor obiectiv, despre faptul că ele acționează prin activitatea oamenilor și, ca urmare, despre importanța cunoașterii adevărului despre viața socială, lucru ce nu se realizează decît prin însușirea marxism-leninismului, concepție a cărei valabilitate a dovedit-o istoria.

Iată deci că actului gîndirii îi este caracteristică trecerea de la concret la abstract, precum și invers. Se știe că gîndirea operează cu judecăți și raționamente prin care fie că se argumentează, fie că se combate o teză. Pentru aceasta sînt necesare atît *un bogat volum de cunoștințe* despre respectiva problemă, *cît și posibilitatea de a mînui aceste cunoștințe în scopul dorit,* lucru determinat în ultimă instanță de felul în care este stimulat actul gîndirii cu operațiile sale. Elevul se va folosi de principalele operații ale gîndirii în măsura în care profesorul le folosește în predare și le solicită în verificarea cunoștințelor. Dacă în predarea unor lecții actul cognitiv este mai ușor, se pot folosi materiale intuitive,

[4] G. G. Antonescu, *Pedagogie generală*, Ed. Scrisul Românesc, 1943, p. 401.

ca de exemplu un grafic, un calcul matematic, cum este cazul la unele lecții de economie politică. Sînt și lecții în care se explică anumite fenomene, anumite noțiuni, legi, în predarea cărora sîntem departe de concret. În asemenea cazuri, numai o gîndire profundă găsește rezolvarea. Abstractizarea, ca formă a analizei și generalizarea, ca formă a sintezei fac posibilă comparația între fenomene, înțelegerea conținutului noțiunilor, a legilor de dezvoltare a întregii realități.

Din observațiile mele în legătură cu cele mai sus expuse, fac următoarele constatări : nu există lecții grele și lecții ușoare, ci lecții a căror înțelegere din partea elevilor prezintă dificultăți mai mari și lecții a căror înțelegere prezintă dificultăți mai mici ; *o lecție este înțeleasă în măsura în care asigură un conținut de idei interesante, care să atragă atenția și prin problematică și prin logica expunerii.* Participarea elevului la lecția de marxism-leninism depinde de doi factori principali și anume : *de felul în care lecția răspunde întrebărilor pe care elevul și le pune ; de felul în care profesorul reușește să afle de la elevi întrebările la care ar dori să li se răspundă prin lecția de marxism-leninism,* fapt care se realizează dacă profesorul știe să creeze un climat corespunzător de reciprocitate și de stimulare continuă a gîndirii logice, prin permanenta cerință a explicației documentate a oricăror afirmații care prin sine au un caracter doar enunțiativ, nu și explicativ.

Din cele de mai sus, reiese *necesitatea pregătirii temeinice a profesorului pentru lecție, preocuparea lui pentru o înaltă ținută metodică, pentru folosirea unui material faptic bogat și adecvat etc.*

Un rol deosebit de important pentru asigurarea fundamentării logice a noilor noțiuni și pentru consolidarea noțiunilor anterior studiate îl are *corelarea cunoștințelor predate cu cunoștințele însușite la obiectele de învățămînt înrudite, ca și cu cele dobîndite la celelalte discipline școlare.* În această privință, aș scrie cu litere mari și apăsate următoarea chemare : Să-i formăm pe elevi de așa manieră, încît, după absolvire, să nu se prezinte ca niște mecanisme, capabili să reproducă fidel o serie de lecții de filozofie, istorie, fizică etc., ci să fie în stare să folosească întregul lor bagaj de cunoștințe pentru tratarea unei probleme, pentru înțelegerea oricărui fenomen. Ca urmare, *stabilirea unei judicioase corelații a cunoștințelor contribuie la făurirea unei culturi generale solide, asigură cunoștințelor elevilor un caracter unitar, formează la ei un stil logic de prezentare,* așa cum spuneam mai sus, nu prin reproducerea unor lecții sau definiții, ci prin trecerea cunoștințelor prin propria lor gîndire. Este de fapt singura cale de urmat pentru asigurarea marelui deziderat al școlii : combaterea schematismului, a formalismului și a superficialității.

Personal, văd rezolvată problema corelării cunoștințelor *prin folosirea pe parcursul predării unei lecții a unor cunoștințe raportate la temă,* pe care elevii le cunosc de la alte obiecte de învățămînt, prin anticipare, făcînd aluzii la una sau la mai multe teme viitoare în care se va relua o anumită problemă spre deplina ei clarificare și prin retrospectivă, folosind o serie de cunoștințe din lecțiile trecute, în sprijinul elucidării temei în discuție.

Insist în primul rînd asupra *corelării cunoștințelor de economie politică, filozofie, socialism științific, psihologie și logică,* problemă ce prezintă unele dificultăți, mai ales că toate acestea sînt predate în unele cazuri de același profesor (la liceele cu un număr mic de clase). Ca urmare, *fiecare din noi trebuie să ne informăm despre activitatea celuilalt,* pentru ca structura planificării calendaristice să permită posibilitatea corelării la care mă refer.

Voi da cîteva exemple de felul în care m-am ocupat de aplicarea acestei cerințe în practică. În predarea noțiunilor de economie politică, de pildă, la lecțiile 4—5—6, în care se tratează despre marfă, mărimea valorii și legea valorii, la fiecare din ele se impune corelarea cunoștințelor predate, prin preluarea unor cunoștințe primite în cadrul lecției anterioare, începînd acest proces la verificarea cunoștințelor și adîncindu-l în predarea lecției noi. La fel am procedat la lecțiile 10 și 11 — despre plusvaloare și, respectiv, rata plusvalorii — ca și la lecțiile 14—15, despre profit și împărțirea profitului. Sau, de pildă, predînd lecția despre marfă despre legea valorii și banii în socialism, am reluat de data aceasta prin antiteză cunoștințele elevilor despre aceste categorii economice studiate în cadrul economiei capitaliste, reușind astfel să scot pregnant în evidență superioritatea orînduirii socialiste.

La clasele a XII-a, sistemul de corelații este mai larg, întrucît elevii au cunoștințe de economie politică din anul anterior, iar în anul în curs studiază psihologia-logica și, în plus, noțiunile de materialism dialectic pot fi temeinic corelate cu cunoștințele elevilor din domeniul științelor naturii. De pildă, în predarea lecției despre posibilitatea cunoașterii, m-am folosit de cunoștințele elevilor obținute prin studierea proceselor psihice în cadrul lecțiilor de psihologie. La logică, predîndu-se lecții despre noțiune, se cristalizează în mintea elevilor conținutul noțiunilor de materialism dialectic, care pot fi folosite apoi ca exemple în lecțiile de logică.

O atentă corelare se impune între noțiunile de socialism științific și cele de materialism dialectic, pentru ca elevii să înțeleagă în mod realist, științific, unele fenomene sociale. De pildă, cînd am predat lecția despre lupta de clasă, am făcut apel la cunoștințele elevilor obținute la studierea legilor dialecticii marxiste, respectiv la studierea legii unității și luptei contrariilor. Astfel, punînd în discuție ideea că lupta contrariilor determină dezvoltarea, elevii au înțeles de ce lupta de clasă este o lege a dezvoltării societății împărțită în clase antagoniste, lupta de clasă fiind de fapt acțiunea legii unității și luptei contrariilor pe plan social. La fel am procedat la predarea lecției despre revoluția socialistă, făcînd corelare între noțiunile cu care operăm la lecții și cele cunoscute despre contradicțiile interne și rolul lor.

O deosebită importanță o prezintă corelarea cu cunoștințele din domeniul științelor naturii, mai ales la predarea noțiunilor de materialism dialectic. Voi da cîteva exemple și în această privință. Pentru fundamentarea logică a tezei dialecticii marxiste referitoare la interdependența dintre fenomene, la conexiunea universală, am apelat la cunoștnțele elevilor despre legile fizicii, legi care exprimă de fapt diferite relații între fenomene. Vorbind despre inepuizabilitatea materiei, am apelat la cunoștințele elevilor despre legea conservării energiei în procesele mecanice, în virtutea căreia, într-un sistem fizic izolat, energia mecanică poate trece din energie cinetică în energie potențială și invers, dar cantitatea de energie totală se conservă. Sau, predînd legea trecerii de la acumulări cantitative la schimbări calitative radicale, am apelat la cunoștințele de chimie ale elevilor privind schimbarea stărilor de agregare a corpurilor. Elevii au înțeles pe deplin acțiunea acestei legi generale, exemplificînd cu diferite procese chimice, ca de pildă fenomenul de alotropie al oxigenului și ozonului (O_2 și O_3), sau apa și apa oxigenată (H_2O) și (H_2O_2), care prin acumulări cantitative de particule elementare se transformă dintr-o substanță în alta. Asemenea corelări se pot face aproape la fiecare lecție, cu condiția să fie bine pregătită lecția respectivă.

Nu mai vorbim de corelarea noțiunilor de socialism științific cu cunoștințele de istorie, care este obligatorie la unele lecții. De pildă, la lecțiile despre națiune

facem apel la cunoştinţele din lecţia de istorie despre Unirea Transilvaniei cu România şi la multe altele.

Sugerez ideea de a se realiza şi unele corelări pentru sublinierea laturii afective a lecţiilor, fapt ce contribuie substanţial la realizarea aspectului educativ al muncii noastre. De pildă, nu putem preda lecţia despre patrie şi patriotism fără să nu facem apel la literatură, de exemplu, M. Eminescu — Scrisoarea III — sau tezaurul literar despre 1907 etc.

Iată doar cîteva exemple în legătură cu modul în care *corelarea cunoştinţelor într-un sistem de cunoştinţe, face lecţiile vii, atractive, înţelese, stimulînd permanent gîndirea elevilor.*

În încheiere, subliniez faptul că dacă în concepţia elevilor sînt obiecte uşoare şi obiecte grele, *esenţialul este ca profesorul să reuşească să găsească cele mai nimerite căi pentru ca lecţiile să pară uşoare, iar logica expunerii să asigure logica înţelegerii.* Cînd este asigurată logica înţelegerii, elevii îşi schimbă atitudinea. De la părerea că obiectul este greu ajung la convingerea că obiectul este foarte interesant, plăcut, atractiv, care-i ajută să înţeleagă ce nu înţelegeau înainte, fie din cele aflate în afara şcolii, fie din cele studiate sistematic în şcoală.

DIDACTICA UNOR LECŢII LA CLASELE I–IV

Învăţător
GHEORGHE SIRETEANU
Iaşi

Problema activităţii desfăşurate de elevi în procesul însuşirii cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor formează obiectul a numeroase cercetări. Dinamica dezvoltării ştiinţei contemporane se repercutează în actul învăţării, în special, sub forma receptivităţii, care presupune posibilităţi de structurare şi restructurare a cunoştinţelor, de acomodare în sensul organizării lor în sisteme capabile de dezvoltare, „organizare care rezultă din asimilare şi asimilare care presupune organizare“ [1].

Dezvoltarea la elevi a capacităţii de asimilare a cunoştinţelor depinde, în bună parte, de activitatea desfăşurată în timpul lecţiilor, întrucît forma principală de transmitere a cunoştinţelor a rămas lecţia, cu toate limitele ei [2]. Activitatea de învăţare reprezintă „nu numai o organizare şi interiorizare a cunoştinţelor, dar şi o structurare a funcţiilor psihice ale copilului“ [3].

---

[1] H. Wallon, *De la act la gîndire*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1964, p. 58.

[2] Vezi: Andrei Dancsuly, *Modernizarea formelor de transmitere-asimilare a cunoştinţelor*, „Revista de pedagogie“ nr. 5/1968, p. 11.

[3] M. Giurgea, *Dinamica procesului de învăţămînt în lumina raportului între cunoaştere şi învăţare*, „Revista de pedagogie“ nr. 6/1967, p. 51.

Pentru activitatea didactică cu elevii din clasele mici apare tot mai evidentă necesitatea corelării activității de percepere cu cea de structurare în scheme ideale (simbolice) a datelor obținute prin cunoașterea senzorială. Cu alte cuvinte, este necesar ca micii școlari să fie conduși ca din acțiune să rețină operațiile cu obiecte concrete, pe care să le schematizeze. De pildă, să reprezinte grafic operația de reunire, de mișcare, de repetare, de împărțire, de fragmentare a unor mulțimi de obiecte ; de clasificare a unor obiecte și fenomene ; de stabilire a unor asemănări și diferențieri etc. Procesul de sistematizare — ce formează scheletul activității de învățare — implică o schematizare pe baza anumitor criterii. Pe de altă parte, folosirea acțiunii aduce în circuitul activității de învățare mobilitatea specifică școlarilor mici. Învățarea prin acțiune se impune tot mai mult, datorită faptului că „în psihologie a triumfat astăzi teoria după care operațiile gîndirii se dezvoltă prin interiorizarea acțiunii cu obiecte sau cu o formă materializată a lor" [4]. Această idee aduce unele corective concepției după care elevul primește cunoștințele noi, pe care le stochează și le integrează în sistemele în curs de consolidare. Învățarea prin acțiune îi face pe elevi părtași la găsirea soluțiilor, indicîndu-le etapele actului perceptiv, ceea ce îi ajută la construirea schemelor logice, întrucît „intuiția este întotdeauna în primul rînd un fel de acțiune executată în gînd" [5].

Experiența demonstrează că formele actuale de organizare a lecțiilor generează procesul de detașare a elevilor mici față de activitatea de învățare, obligîndu-i la situația de înregistratori. Detașarea subiectului de activitatea pe care o execută (în procesul învățării) se datorește, printre altele, și faptului că transmiterea cunoștințelor îi oferă, mai întotdeauna, ceea ce este „cert" și „posibil" [6].

Ținînd seama că schemele mentale se construiesc pe baza manipulării obiectelor sau a observării lor, urmează ca în actul perceptiv ceea ce este „posibil" ar trebui să ocupe un loc mai important. Cantitatea de posibil — ceea ce poate fi descoperit de elevi — dintr-o lecție este echivalentă cu participarea activă și personală a elevilor. Evident, este vorba de ceea ce micii școlari pot întrevedea pe baza elementelor cunoscute. Receptivitatea lor în actul învățării trebuie să îmbrace forma căutărilor, deoarece „un învățămînt capabil să ducă la cunoștințe trainice și totodată să contribuie efectiv la dezvoltarea intelectuală trebuie să fie în mod esențial activ" [7]. Exemplificăm ideea prin lecția cu tema *Adunarea numerelor formate din zeci întregi pînă la 100* (clasa I).

Momentul I : se indică o adunare cu unități (figurine sau loto) pe care elevii o reprezintă grafic scriind dedesubt operația cu numere ; peste figurine sau loto elevii așază un număr echivalent de zeci (mănunchiuri de zece bețișoare), figurînd noua operație.

Momentul II : se indică o adunare cu unități (ex. 2+5), elevii o scriu cu rezultat și imediat scriu operația cu numere formate din zeci, corespunzătoare unităților (ex. 20 + 50 = 70).

Momentul III : se cere să se rezolve exerciții de adunare cu numere formate din zeci.

---

[4] *Arta însușirii științei*, Editura politică, București, 1968, p. 142.

[5] J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, București, 1965, p. 181.

[6] E. Fischbein, *Psihologia și viața*. Editura științifică, București, 1969, p. 47. (Condițiile psihologice ale eficienței în procesul de învățămînt).

[7] *Ibidem*, p. 46.

Pe caiete apare schema :

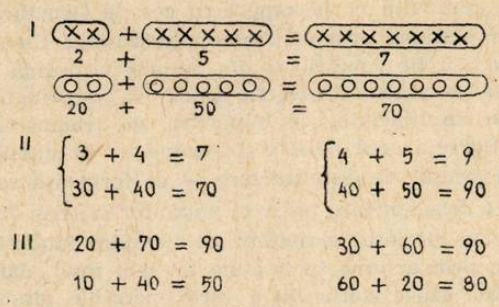


Fig. 1

În felul acesta, elevii au descoperit singuri corelația prin raționamentul analogic. Schema operatorie le-a permis detașarea de schema cunoscută și construirea uneia noi.

Practica de a transmite cunoștințe transformînd elevii în receptori pasivi poate avea consecințe negative printre care : a) lipsa coordonării activității analizatorului vizual cu cel motric în percepție duce la imagini fragmentare, întrucît „configurațiile intuiției sînt centrate pe raportul dintre schema de acțiune și percepția obiectelor“ [8] ; b) schema de acțiune este determinată atît de manipularea obiectelor, cît și de posibilitățile de concluzionare, folosind raționamentul analogic ; lipsa elementelor problematice, caracteristice raționamentului analogic, duce la lipsa efortului de gîndire, ceea ce echivalează cu pasivitatea ; c) disponibilitatea de energie, promovată de lipsa de efort în activitatea de învățare, orientează preocupările elevilor spre acțiuni parazite, ceea ce scade eficiența lecțiilor.

Schemele operatorii se referă, în primul rînd, la acțiunea cu obiecte sau cu forme materializate ale lor, deci, la o formă de activitate exterioară video-motoră, pe baza căreia se formează schemele ideale : cunoștințele. Posibilitatea de a folosi schemele operatorii diferă în funcție de obiect și temă. Aritmetica, în special în perioada însușirii numerației și a celor patru operații, oferă multe posibilități. Că în aceste cazuri trebuie să se plece de la operații cu material concret este un fapt ce nu are nevoie să fie demonstrat. În procesul de transpunere a schemei operatorii cu obiecte în reprezentări ale acestora, obiectele se dematerializează treptat. De aici necesitatea de a se lucra pe plan concret un timp variabil, determinat de capacitatea de abstractizare și de generalizare a elevilor. Acest proces poate fi influențat, importantă fiind „introducerea în predare a unor astfel de măsuri care să contribuie la organizarea acțiunilor mintale ale elevilor“ [9].

Este cunoscut faptul că nu se înlătură greutățile din învățare numai prin simpla manipulare a materialului intuitiv. Aceasta nu evită, în unele cazuri, însușirea mecanică. Se pare că este prea mare saltul de la manipularea obiectelor la reprezentarea ideală. Operarea cu imagini, ca treaptă intermediară, nu reușește întotdeauna să dematerializeze obiectele, acestea rămînînd atașate de ele. De pildă, dacă trei bile plus o bilă fac patru bile (elevii au manipulat obiectele), trei mere plus un măr fac patru mere nu pentru că elevii au operat cu imagini ale obiectelor, ci pentru că au reținut că „trebuie“ să facă patru. Dovada acestui lucru o face fap-

[8] J. Piaget, *Op. cit.*, p. 182.

[9] P. Popescu-Neveanu, *Unele probleme actuale ale didacticii și psihologiei învățării în Studii de didactică și psihologia învățării*, Editura didactică și pedagogică, București, 1964, p. 40.

tul că dacă într-un șir de operații cu aceiași termeni și suma patru (cu obiecte diferite) se introduce un alt termen, care modifică suma, ea continuă să rămînă neschimbată. Cel puțin așa se întîmplă în unele cazuri. Se simte nevoia unei operații intermediare care să se interpună între planul concret și cel abstract în ambele direcții : pe de o parte, să constituie un mijloc de înfățișare a obiectelor într-o formă dematerializată ; pe de altă parte, să concretizeze reprezentările care stau la baza unor relații, operații, caracteristici etc. Redarea prin desen, folosind un simbol oarecare, pentru cele arătate mai sus, corespunde actului învățării.

În lumina celor amintite, renunțarea la reprezentarea grafică a grupelor de obiecte, a operațiilor aritmetice nu este justificată. Este drept că s-au introdus elemente noi pe un teren nepregătit și s-a făcut abuz de desen [10]. Acestea sînt deficiențe de organizare și de ordin metodic, care nu afectează ideea în sine. Dimpotrivă, experiența dobîndită permitea îmbunătățirea metodelor de predare a numerației și a primelor operații. Că ideea renunțării la operația de figurare (schematizare) nu mai poate fi omisă o dovedește însuși autorul citat, prin recomandări [11] care se distanțează în timp foarte puțin de momentul cînd a susținut sistemul tradițional.

Așa cum am arătat, reprezentarea grafică poate fi introdusă fie în secvența comunicării (deci a însușirii), fie în cea a consolidării. În primul caz, succesiunea momentelor (în cadrul lecției) ar fi următoarea : manipularea obiectelor, reprezentarea grafică a acțiunii cu obiecte, operații cu imagini, operații cu simboluri numerice. În secvența consolidării, reprezentarea grafică evită excesul de verbalizare din partea elevilor, exces care generează însușirea numerației prin reținerea asociațiilor fenomatice. În unele cazuri se constată că elevii care răspund corect că $3 + 4 = 7$ nu reprezintă grafic cele două mulțimi de obiecte și nu sesizează că grupa 7 este formată din mulțimile 3 și 4. În scopul formării corecte a reprezentărilor se poate cere elevilor : să reprezinte grafic mulțimea de obiecte corespunzătoare unui număr dat ; să reprezinte grafic mulțimea de obiecte imediat mai mică sau imediat mai mare a unui număr dat ; să reprezinte grafic operația de adunare sau de scădere a două numere date ; să separe dintr-o sumă dată, reprezentată grafic, mulțimile din care a provenit ; să arate grafic de unde provine restul ; să reprezinte grafic (într-un mod oarecare) comparativ mărimile cu care se operează într-o problemă, reproducînd schema operațiilor cu obiecte. Pe cît posibil, schemele operatorii sînt precedate de acțiunile cu obiecte. De exemplu, aflarea unui termen necunoscut al adunării se poate demonstra și schematiza grafic în două feluri : 1) în cazul $3 \times = 7$ se iau trei obiecte, se pune semnul plus, se lasă un loc liber, se pune semnul egal și suma de șapte obiecte. Apoi, se iau în mînă cîteva obiecte și se formează al doilea termen prin numărarea de la trei la șapte, observîndu-se numărul obiectelor ; 2) se folosește schema operatorie ca în primul caz ; se desparte grupa 3 din 7 ; se observă grupa rămasă ; se ia o mulțime de 4 obiecte și se așază pe locul termenului doi.

Reprezentarea grafică a operațiilor cu obiecte se face astfel :

— pentru primul caz :

---

[10] N. Oprescu, *Nou și vechi în predarea matematicii la școlarii mici*, „Gazeta învățămîntului" nr. 961 și 962/1969.

[11] N. Oprescu, *Stimularea gîndirii școlarului de clasa I prin predarea adunării și scăderii*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1969, p. 27—35.

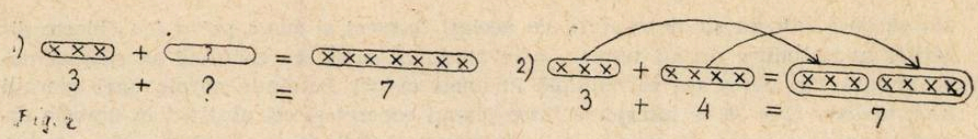


Fig. 2

— pentru cazul al doilea :

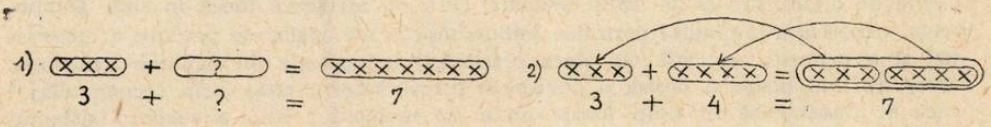


Fig. 3

Figurarea operațiilor cu obiecte poate fi alternată cu folosirea figurilor numerice sub formă de loto.

Excluderea figurației (desenului) sub motiv că generații au învățat în sistemul tradițional [12] nu este convingătoare. Mai întîi trebuie avut în considerare faptul că pentru multe generații însușirea deprinderilor de citit, scris și socotit putea însemna un ciclu de cultură încheiat. În al doilea rînd, a urma logica acestui argument ar însemna că se poate renunța și la alte elemente pe care și le-a încorporat practica didactică modernă : modelarea, instruirea programată, mijloace audio-vizuale etc. Calea pare de neînțeles. Ea duce, inevitabil, la rămînerea în urmă a programelor școlare [13] față de practica didactică.

Schemele operatorii își găsesc o largă aplicare și în însușirea altor capitole. De exemplu, aflarea ariei dreptunghiului are ca primă fază așezarea mp pe o arie dreptunghiulară. Acțiunea se reproduce astfel :

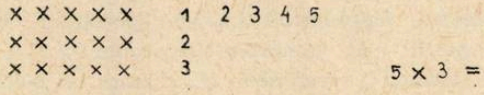


Fig. 4

Formula B. I schematizează, de fapt, acțiunea de măsurare. Alte exemple : reprezentarea grafică a raportului dintre diferite unități de măsură ;

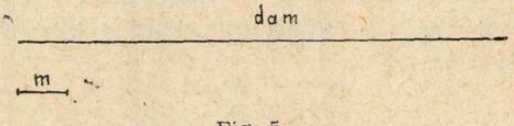


Fig. 5

[12] N. Oprescu, *Op. cit.*, „Gazeta învățămîntului".

[13] Ne referim la *Programele pentru clasele I și II aprobate cu nr. 52.449/1969.*

— algoritmul împărțirii unui număr format din 3 cifre la un număr format dintr-o singură cifră ;

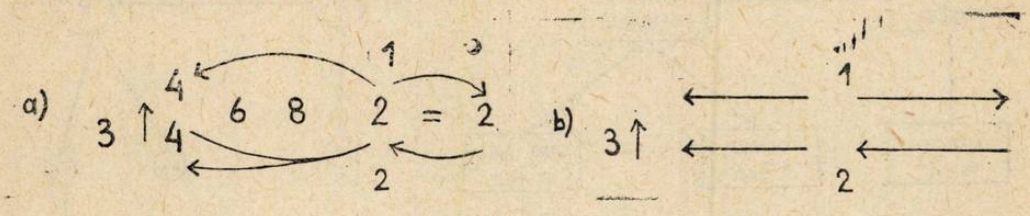


Fig. 6

— relația dintre termeni și sumă se poate schematiza astfel :

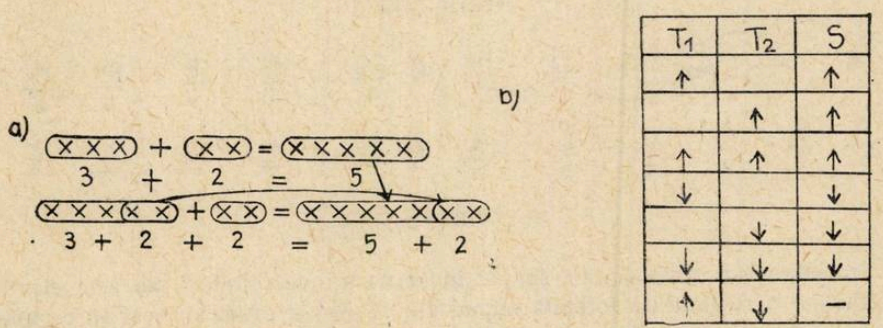


Fig. 7

Sugestii interesante se găsesc în unele studii [14]. La gramatică se pot folosi scheme operatorii chiar din clasa I. În perioada însușirii analizei fonetice se poate cere elevilor să întocmească schema fonetică a unei propoziții (Ana are mure)

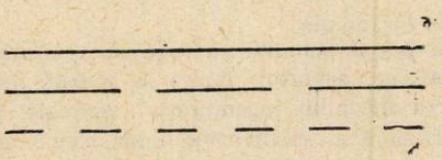


Fig. 8

sau să construiască o propoziție după o schemă dată (după exemplul indicat).

Analiza unei propoziții pe diverse trepte de însușire a categoriilor gramaticale. Ex. Multe păsări pleacă toamna în țările calde [15].

[14] A se vedea : Maria Radu, *Observații cu privire la predarea primelor cunoștințe de aritmetică la clasa I*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1967.

[15] *Manualul de limba română pentru clasa a III-a*, p. 218.

16

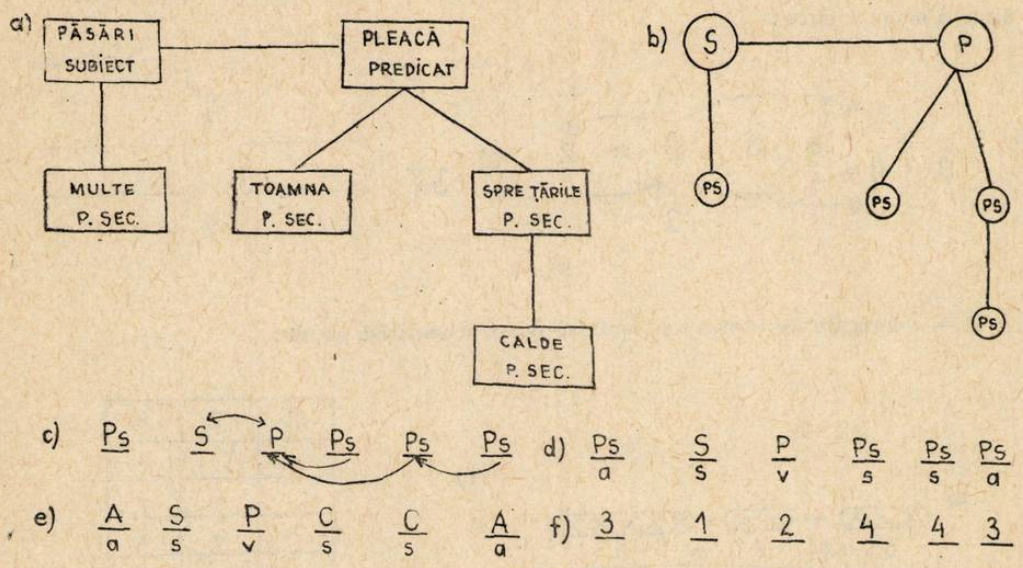


Fig. 9

Transformarea propoziţiilor simple în propoziţii dezvoltate[17]. Se cere elevilor să formuleze o comunicare formată numai din subiect şi predicat, apoi se complică schema după cum urmează :

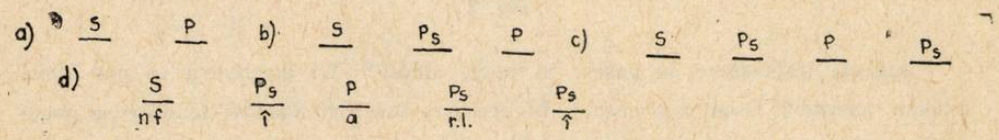


Fig. 10

se prescurtează după literele iniţiale.

Schemele operatorii pot fi stabilite pe baza unor elemente intuitive, în care elementele concrete reprezintă suportul. Tipice în această privinţă ni se par cele referitoare la cunoaşterea mediului înconjurător : animale, plante, fenomene ale naturii (stabilirea de diviziuni şi subdiviziuni după elemente specifice). În aceste cazuri, schemele operatorii se formează în procesul observării. Tipizarea lor se axează pe sistematizare. Efortul personal pe care-l solicită schemele operatorii contribuie la realizarea cerinţelor formative ale procesului de învăţământ, întrucît „dezvoltarea intelectuală a copilului, achiziţionarea de cunoştinţe temeinice, de deprinderi mintale utile reprezintă întotdeauna rezultatul unui efort personal, de prelucrare, de construcţie internă“ [18].

---

[16] I. Berca, *Metodica predării limbii române* (gramatică, ortografie şi punctuaţie), Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1966, p. 35—36.

[17] Vezi, Şt. Rădulescu, *Folosirea simbolurilor în predarea gramaticii la clasa a III-a*, „Revista de pedagogie“ nr. 12/1968.

[18] E. Fischbein, *Op. cit.*, p. 30.

Schemele operatorii, reproducînd operațiile concrete, ocupă un loc intermediar între manipularea obiectelor și schemele ideale. Deși reproduc cazuri concrete, ele se structurează și formează constelații pe care J. Piaget le numește grupări, cum sînt de pildă „clasificări, scrieri, corespondențe“ [19] și care asigură însușirea activă a cunoștințelor.

Formarea unor sisteme conceptuale pe baza schemelor operatorii modifică, uneori, natura activității elevilor în actul învățării, ceea ce are drept consecință pedagogică schimbarea structurii lecției. În sistemul cunoscut de organizare a lecțiilor nota dominantă o formează dirijarea activității elevilor de către învățător prin oferirea de modele *. Modelul nu poate fi exclus din activitatea de învățare a școlarilor mici. Deosebit de eficiente s-au dovedit a fi modelele de trecere spre trepte superioare de generalizare sau integrare, în sisteme noi, mai complexe [20]. Funcția modelului este dublă : de conceptualizare (de formare) și de consolidare — verificare. Ar fi greu să se indice o proporție între cele două funcții. Se poate însă afirma cu certitudine faptul că prezentarea cu precădere a modelului în faza percepерii materialului poate reduce activitatea elevilor la un simplu act imitativ și în consecință poate genera starea pasivă, inactivitatea intelectuală. Problematizarea învățămîntului necesită accentuarea funcției de control (verificare) a modelului, care implică comparații și deci contribuie la dezvoltarea elasticității gîndirii. Concret, ideea se traduce astfel : la o lecție de citire la clasa I, elevii formează un cuvînt cu alfabetul decupat, după prealabila analiză fonetică, apoi îl formează învățătorul și elevii se controlează cu modelul prezentat ; pentru definirea subiectului elevii găsesc despre cine se vorbește în propozițiile destinate analizei, apoi se recunosc și se marchează (cu ajutorul elevilor), elevii controlîndu-se cu modelul ; se dă să se reprezinte grafic raportul dintre două mărimi, apoi se prezintă modelul cu care elevii se controlează. Se observă că elevii manifestă o deosebită satisfacție cînd există identitate între execuție și model, ceea ce denotă împlinirea unei căutări.

Prima consecință, reflectată — după cum s-a arătat — în planul organizării lecțiilor, atrage pe a doua. Este vorba despre raportul dintre activitatea directă și independentă a elevilor în cadrul lecției. În sistemul obișnuit, activitatea independentă a elevilor se plasează, de obicei, în partea finală a lecției, în etapa fixării cunoștințelor, ceea ce nu este rău. Dar, tendința de a pune accentul pe înțelegerea și integrarea cunoștințelor în sisteme (adunare-scădere-formă reversibilă :

animale rumegătoare ↘
animale nerumegătoare ↗ animale ierbivore → animale)

și nu pe stocarea cunoștințelor duce implicit la schimbarea raportului între cele două genuri de activități în favoarea activității independente, care revendică dreptul de a fi plasată pe tot parcursul lecției. Cîteva exemple. Lecția cu tema **Aria dreptunghiului** : 1) Se măsoară cu mp o arie dreptunghiulară ; 2) se figurează operația (activitate independentă) ; 3) se figurează cîteva exemple cu dimensuni date (acti-

---

[19] J. Piaget, Börbel Inhelder, *Psihologia copilului*, Editura didactică și pedagogică — traducere, 1969, p. 84.

* A se vedea planurile de lecții din metodicile aflate în circulație, inclusiv manualele de metodică pentru liceele padagogice.

[20] Vezi B. Zörgö, *Rolul acțiunilor cu modele obiectuale în formarea gîndirii matematice a școlarului mic*, în *Creativitate, modele, programare*, Editura științifică, București, 1967.

vitate independentă) ; 4) se găsește aria unor dreptunghiuri, operîndu-se cu numere (activitate independentă) ; 5) se generalizează formula (activitate directă) ; 6) se fac corelații cu relațiile dintre factor și produs (activitate directă). Lecția cu tema *Substantivul (recapitulare) :* 1) Recunoașterea substantivelor dintr-un text dat ; 2) întocmirea schemei sintetice ; 3) formularea unor propoziții după scheme date cu substantivul în funcții sintactice diferite și exprimat prin notele sale definitorii. Lecția de geografie cu tema *Carpații Orientali :* 1) Prezentarea elementelor caracteristice cu recunoașterea pe hartă ; 2) înscrierea pe harta de contur (de preferat de cîteva ori) ; 3) localizarea pe harta fizică.

Folosirea pe scară mai largă a activității independente, cu predominarea funcției de control a modelului, presupune atenție deosebită pentru claritatea reprezentărilor referitoare la notele definitorii ale modelului, pentru ca confruntarea să nu aibă efecte inhibitorii asupra elevilor. Deviațiile mari și repetate ale activității proprii față de model ar putea, cel puțin în unele cazuri, duce la diminuarea încrederii în forțele proprii, ceea ce ar fi în detrimentul dezvoltării creativității gîndirii. De aceea, se impune repartizarea mai judicioasă a lecțiilor unor teme pe traiectoria actului învățării. Pentru unele teme la gramatică și aritmetică se prevăd mai multe ore. În aceste cazuri, obișnuit, prima lecție este de comunicare, iar restul (de 2, 3, 4) de consolidare și de formare de deprinderi. Un atare sistem nu asigură pentru toți elevii perceperea elementelor definitorii (caracteristici, relații etc.) ale modelului. Din acest motiv, în lecțiile de consolidare și de formare de deprinderi în care ar trebui să predomine recunoașterea, reproducerea, imaginația creatoare, tendința de automatizare (în unele cazuri) se revine fragmentar pe faza perceptivă cu elemente disparate, care nu mai pot reconstitui integral prima fază a actului învățării. Această situație poate fi remediată prin introducerea în sistemul de lecții a celor de acumulare a materialului faptic. De exemplu, la clasa a II-a, pentru tema *Subiectul* pot fi repartizate trei ore. În prima oră poate fi organizată o lecție de recunoaștere a cuvintelor care ne arată despre cine este vorba în comunicările analizate — deci, adunarea materialului faptic. În ora a doua se dă definiția — deci, se prezintă modelul. În ora a treia se fac exerciții de formare a deprinderilor corespunzătoare (recunoaștere, legătura cu alte cuvinte din propoziție, exerciții de scriere). Acest sistem de lecții corespunde mai bine activității psihologice implicate în însușirea categoriei de subiect, conturînd mai exact sarcinile didactice ale lecțiilor. Schema operatorie, în acest caz, se bazează pe un material mai bogat, ceea ce facilitează abstractizarea și generalizarea. Bineînțeles, fixarea unui sistem sau a altuia depinde de temă, de colectivul de elevi și de concepția programatorului.

Cele cîteva exemple de organizare a lecțiilor sînt departe de a epuiza tematica. Ele exprimă mai curînd o necesitate ce se face tot mai mult simțită : modernizarea metodelor de predare sau mai exact corelarea lor cu necesitățile școlii contemporane. În această optică, revizuirea unor indicații cu privire la organizarea lecțiilor aflate în metodicile actuale, inclusiv a manualelor de metodică pentru liceele pedagogice, este o cerință ce se cere împlinită.

ROLUL DIRECTORULUI ÎN CERCETAREA ȘI ÎN VALORIFICAREA EXPERIENȚEI PEDAGOGICE ÎNAINTATE

TEODOR CHINDEA
profesor emerit (pensionar)

Cunoașterea experienței pozitive din școală are o deosebită importanță în lupta pentru ridicarea calității muncii instructiv-educative. Prin studierea și valorificarea acestei experiențe de către director, se pot obține rezultate din ce în ce mai bune în realizarea sarcinilor instructiv-educative ale școlii.

Sarcina directorului de școală în această problemă este dublă. Pe de o parte, trebuie să se pregătească temeinic pentru munca de cercetare și să întreprindă studii asupra muncii din școală și a cadrelor didactice care obțin rezultate deosebite cu elevii ; pe de altă parte, este necesar să antreneze membrii colectivului pedagogic să-și studieze experiența proprie.

Prima problemă care se pune pentru directorul școlii care vrea să studieze experiența înaintată este în legătură cu alegerea temei [1]. De dorit ar fi să se studieze întregul sistem de muncă al școlii. Practic, însă, acest lucru nu-i posibil. De aceea, directorul va avea în vedere și va urmări în munca de cercetare ceea ce este tipic pozitiv sau negativ în activitatea școlii și a cadrelor didactice.

Institutul pedagogic de învățători din Cluj, pe care l-am condus mai bine de un deceniu, a studiat și valorificat munca independentă a elevilor școlii, supunînd cercetării colectivului pedagogic organizarea și îndrumarea acestei munci. Alegerea temei a fost determinată de o serie de deficiențe care frînau buna desfășurare a procesului instructiv-educativ. Astfel, mulți elevi nu știau cum să se pregătească pentru lecții, cum să folosească manualul, nu știau să ia notițe, nu erau în stare să desprindă esențialul la anumite obiecte de învățămînt, întîmpinau greutăți în legarea cunoștințelor teoretice de munca practică, mai ales la practica pedagogică (fapt constatat cu ocazia analizei unor lecții practice ținute de elevi) etc. Toate acestea au făcut să punem în centrul preocupărilor noastre cercetarea problemei complexe a muncii independente a elevilor, de care depinde în mare măsură succesul lor la învățătură. Studiind această temă, colectivul de cercetare a căzut de acord că ea trebuie adîncită în așa măsură, încît să se poată analiza cauzele succesului sau insuccesului elevilor la învățătură pe bază de fapte și de fenomene observate la un sistem de lecții și acțiuni pedagogice ale cadrelor didactice [2].

---

[1] George Văideanu, *Alegerea temei de cercetare și precizarea obiectivului cercetării*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1968, p. 66—67.

[2] Emilian Dimitriu, *Privire de ansamblu asupra etapelor cercetării pedagogice*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1969, p. 78—83.

Cercetarea a fost astfel organizată, încît să-şi poată aduce contribuţia toate cadrele didactice din şcoală. După ce tema a fost aleasă şi definitivată, am trecut la documentarea teoretică, alegînd şi cercetînd literatura pedagogică şi metodică în legătură cu aceasta, ştiut fiind că alegerea temei şi a bibliografiei pregăteşte condiţiile necesare pentru întocmirea planului concret de acţiune care asigură desfăşurarea organizată a cercetării, dîndu-i o orientare precisă.

Trecînd la realizarea planului, am dat o importanţă deosebită adunării materialului faptic, deoarece de calitatea lui, de observaţiile şi constatările concrete ale cercetării depind calitatea generalizărilor şi concluziilor, justeţea şi precizia lor. Din mulţimea faptelor culese le-am ales pe cele mai tipice, mai caracteristice, care să ne permită o clarificare a tuturor elementelor procesului pedagogic supus cercetării, înlăturînd astfel complet nesiguranţa şi confuziile.

Am urmărit prin asistenţele la lecţii, în mod deosebit, preocupările cadrelor didactice pentru stimularea şi îndrumarea muncii independente a elevilor, ce teme se dau acasă şi cum se verifică îndrumările date elevilor în legătură cu folosirea manualelor, luarea notiţelor, întocmirea de planuri, scheme, rezumate etc. De asemenea, am urmărit orele de dirigenţie folosite pentru îndrumarea muncii independente a elevilor, preocupările diriginţilor în această direcţie, metodele şi procedeele de muncă recomandate elevilor, dacă se organizează pregătirea lecţiilor sub supravegherea diriginţilor etc.

S-au urmărit condiţiile de muncă ale elevilor în familie, mai ales în ce priveşte atitudinea pe care o au părinţii faţă de activitatea de învăţare a copiilor, „ajutorul" pe care-l dau aceştia îndeosebi celor mici (cl. I—IV), fără a neglija nici celelalte clase.

Au fost consemnate rezultatele obţinute prin discuţiile purtate cu cadrele didactice, cu părinţii, cu elevii, cu instructorul de pionieri şi cu secretarul U.T.C. din şcoală în legătură cu activitatea cercetată.

În atenţia noastră au stat şi documentele şcolare : cataloagele, jurnalele de clasă, caietele de planuri şi jurnalele personale ale cadrelor didactice, caietele elevilor, jurnalele şi notiţele acestora, desenele şi planurile de lecţii practice ale elevilor, materialul didactic confecţionat de ei.

Ca metode pentru cercetarea materialului adunat am folosit observaţia, discuţia, studiul documentelor şi experimentul, prin introducerea unui nou procedeu de pregătire a elevilor pentru lecţii.

În şedinţe ale consiliului pedagogic, în cele ale comisiilor metodice, s-au trasat sarcini privind culegerea faptelor în interdependenţa lor, stabilindu-se legături între ele încă din timpul acumulării.

În ce priveşte metodele de cercetare, s-a hotărît că observaţia trebuie să se facă în funcţie de scopul urmărit[3] şi pe baza unui plan de acţiune întocmit în conformitate cu acest scop. Astfel, întreg colectivul de cercetători a ştiut precis ce trebuie să urmărească şi ce criterii să folosească pentru ca observaţia să fie precisă şi obiectivă, să vadă în faptul şi fenomenul studiat ceea ce cuprinde în realitate, nu ceea ce ar fi de dorit să cuprindă. S-a precizat că ea trebuie să fie sistematică şi completă, pentru ca materialul faptic acumulat să justifice generalizările şi concluziile. Observaţia procesului de învăţămînt la lecţii[4] s-a făcut după

[3] Gheorghiţa Fleancu, *Metodica observaţiei în cercetarea pedagogică*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1969, p. 69—74.

[4] D. D. Voicu, *Metodica asistenţelor directorului la lecţii*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1969, p. 44—49.

un plan care a cuprins : scopul, structura, conținutul științific și orientarea ideologico-politică a lecției ; metodele și procedeele folosite ; organizarea activității privind munca independentă în timpul lecției, atingerea scopului urmărit, nivelul de cunoștințe al elevilor ; alte aspecte care interesează cercetarea.

După fiecare lecție am angajat discuții cu profesorul care a ținut lecția, care și-a analizat munca și a dat explicații cu privire la eventualele lucruri ce ni s-au părut nelămurite. În unele cazuri, am purtat discuții și cu ceilalți profesori ai clasei, cu dirigintele, cu elevii și cu părinții acestora. Aceste discuții s-au purtat mereu cu mult tact. În convorbirile cu profesorii am atins de obicei următoarele probleme : îndeplinirea programului la obiectul respectiv, reușita la învățătură a întregii clase și a fiecărui elev în parte, cauzele insuccesului la învățătură a unor elevi și munca independentă a acestora, ce greutăți întîmpină în muncă și cum le înlătură, alte probleme care interesau tema studiată.

Cercetarea documentelor metodice ne-a dat posibilitatea cunoașterii unei serii de elemente privind munca și măiestria pedagogică a cadrelor didactice cercetate. Din ele s-au desprins sistemul de notare a cunoștințelor elevilor, caracterul temelor date acasă, îndeplinirea programei școlare, sistemul și metodele de apreciere a cunoștințelor și deprinderilor pe care le au elevii, deprinderile și metodele lor de pregătire pentru lecții și alte activități.

Studiind experiența pozitivă, nu ne-am mulțumit să observăm numai activitatea unor profesori, ci am căutat să cunoaștem bine activitatea tuturor cadrelor didactice care au aceeași specialitate, pentru a compara diferitele sisteme de muncă și pentru a vedea rezultatele obținute de toți profesorii care lucrează în condiții asemănătoare.

În culegerea materialului faptic am ținut seama nu numai de aspectul calitativ al rezultatelor acumulate, ci și de latura lor cantitativă, de frecvența unor procese într-un complex de acțiuni, de creșterea gradului de eficacitate a unor metode sau procedee, de numărul lecțiilor, de obiectele de învățămînt în cadrul cărora s-a cercetat fenomenul pedagogic respectiv.

În folosirea diferitelor metode pentru studierea experienței pedagogice înaintate, am căutat să respectăm cerințele ce determină caracterul științific al cercetării, pe baza metodei dialectice marxiste. Cunoașterea reală a procesului de învățămînt fiind posibilă numai în cazul cînd el este studiat în perspectiva dezvoltării și perfecționării lui, metodele noastre de cercetare au suferit unele schimbări, rezultate din analizele ce s-au făcut privind studiul activității cadrelor didactice și activității elevilor.

După ce s-a terminat strîngerea materialului în care se reflecta experiența înaintată a unor cadre didactice, am procedat la analiza și la prelucrarea acestuia, scoțînd în evidență elementele comune, tipice, pentru munca profesorilor cercetați, elemente care condiționează succesul în muncă, precum și elementele deosebite, noi, pe care le-am întîlnit, consecință a pregătirii lor pedagogice și a inițiativei lor creatoare.

După analiza faptelor, am trecut la generalizare, care este de fapt motivarea teoretică a faptelor. În formularea concluziilor cu privire la calitatea muncii pe care am studiat-o, am avut în vedere condițiile concrete în care s-a desfășurat această muncă, clasa cu care a lucrat profesorul, pregătirea elevilor, nivelul lor de dezvoltare intelectuală etc. Rezultatele obținute au fost apreciate după următoarele criterii : în ce măsură a reușit profesorul să asigure succesul fiecărui elev, folosind pe deplin forțele și posibilitățile lui ; dacă rezultatele generale obținute sînt superioare rezultatelor obținute de profesorii care predau alte obiecte la aceeași clasă ;

dacă metodele și procedeele de învățămînt sînt bine folosite și bine îmbinate și duc la rezultate pozitive ce depășesc nivelul de pregătire al unei clase paralele, la același obiect ; clasa fiind considerată ca avînd aceleași posibilități, în ce măsură s-a reușit să se formeze la elevi deprinderi de muncă independentă, care este o muncă creatoare complexă și deosebit de importantă nu numai pentru perioada școlarității, dar mai ales pentru viață.

O asemenea apreciere care pornește de la cunoașterea clasei, de la compararea muncii diferiților profesori din clasa respectivă, precum și de la compararea acestei clase cu o clasă asemănătoare, permite să se vadă superioritatea sistemului de muncă studiat.

Valorificarea și popularizarea experienței înaintate cer o participare activă a întregului colectiv pedagogic. În acest scop, noi am luat măsuri prin comisiile metodice, în consiliul pedagogic, prin lecții deschise și prin cabinetul pedagogic, ca învățătorii și profesorii să înțeleagă această experiență, să și-o însușească și să fie gata să o aplice în mod creator. În permanență am avut în vedere condițiile concrete ale muncii cadrelor didactice și am căutat să prevenim șablonul, folosirea mecanică a procedeelor de lucru privind munca independentă.

Preocuparea conducătorului școlii în acest domeniu, organizarea rațională și desfășurarea metodică a muncii de cercetare, rezultatele ce se obțin, constituie un element deosebit de valoros în activitatea directorului, scoțînd în evidență capacitatea sa de a sesiza aspectele pozitive și negative în munca elevilor și a cadrelor didactice și de a adopta o atitudine receptivă și creatoare față de acestea.

UTILITATEA PROFILELOR FIZICO-GEOGRAFICE ÎN PREDAREA LECȚIILOR DE GEOGRAFIE

Prof.
DUMITRU COJOCARU

Mijloacele de reprezentare grafică concretizează conținutul lecțiilor de geografie ; în această categorie intră și profilul fizico-geografic. Totodată, acesta poate constitui, prin elementele înscrise, o sinteză a componentelor fizico-geografice predate într-o suită de lecții. Faptul că transpunerea se efectuează în cadrul aceluiași profil, prin forme diferite, dă posibilitatea precizării relațiilor dintre acestea și a specificului teritorial. Rezultă deci, posibilitatea interpretării, asocierii în timp și spațiu a tuturor factorilor fizico-geografici și a efectelor create de aceștia.

1. *Înscrierea elementelor fizico-geografice în cadrul profilului complex.* Baza profilului complex o formează *linia* care reprezintă suprafața topografică, adică reliefu (fig. 1). Pentru o cît mai judicioasă reprezentare, se folosește o scară de proporție mai mare în cazul regiunilor de cîmpie (care prezintă denivelări mici) și

una cît mai redusă pentru zonele de munte și deal, în care accidentele de relief sînt frecvente. Pe această linie de profil se separă unitățile și subunitățile componente, folosindu-se notația alfabetică. Pentru țara noastră poate fi efectuat un *profil transcarpatic* pînă în valea Dunării, pe care se poate separa : zona munților Făgăraș, depresiunea Cîmpulung-Muscel, zona subcarpatică, piemontul getic, cîmpia înaltă Pitești, lunca largă a Argeșului în zona de divagare, cîmpia înaltă a Burnasului și lunca Dunării. Sub linia de profil se înscrie geologia regiunii. Aceasta poate fi generalizată pentru tot profilul sau numai pe sectoare. În general se va urmări evidențierea reflexului petrografic și tectonic în relief, hidrografia etc. Așa, de exemplu, în cadrul marnelor și argilelor vor fi ușor de explicat alunecările de teren sau, în lungul faliilor, abrupturi, sau linii de izvoare (ex. linia de izvoare din munții Apalași). Prin linii care vor urmări etajarea climatică vor fi separate cantitățile diferite de precipitații sau creșterea și descreșterea temperaturilor. Trasarea acestor linii de separație se poate marca cu diferite semne, acolo unde se înregistrează unele anomalii. De exemplu, ploile orografice care cad în lungul Alpilor Dinarici înregistrează pe fațada adriatică valori mari, în timp ce pe versantul de est al acestora, la aceleași altitudini, valorile sînt mult mai scăzute. Arterele hidrografice apar în general schematic înregistrate pe profil ; totuși, pot fi înscrise unele valori ale densității rețelei hidrografice, ale pantei, debitelor etc. Valorile respective se dau pe unități mai mari (zonă de munte, deal, o depresiune etc.) și se înscriu prin delimitarea punctată a zonelor proiectate pe baza profilului. În centrul delimitării se trece valoarea. Solurile și vegetația pot fi înscrise atunci cînd prezintă o etajare verticală tipică, direct pe dreapta profilului (fig. 2). În această situație se marchează limitele între care se desfășoară un anumit tip de sol și de vegetație. Există însă și posibilitatea de a reda prin *semne distincte* vegetația și solurile, adică prin înscriere directă pe profil. Atunci cînd apar asociații specifice pot fi marcate direct pe profil ; succesiunea lor se delimitează pe profil și fiecăreia i se dă un număr de ordine. În felul acesta poate fi urmărită succesiunea vegetației de exemplu din zona montană a Africii centrale și explicată prin zonalitatea altitudinală a tuturor componentelor fizico-geografice.

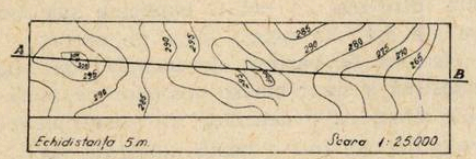
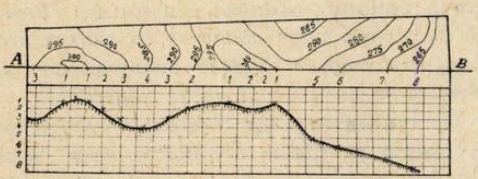


Fig. 1. a Porțiunea de hartă și linia de profil



b. Notarea curbelor de nivel pe hîrtia milimetrică și construcția profilului.

Fig. 1

2. *Prezentarea amănunțită a unor elemente fizico-geografice în cadrul profilului complex.* Această operațiune se poate realiza fie direct pe profil, fie în cadrul acestuia, prin folosirea *medalioanelor*. Astfel, în cazul unei lunci inundabile se separă sectorul respectiv și se indică prin semne vegetația hidrofilă și solurile puternic umectate. În profil (în partea de jos) pot fi redate unele coloane cu orizonturile de umectare sau de circulația apelor. Totodată, în cadrul profilului, acolo unde spațiul permite, se pot prezenta unele elemente specifice care influențează dezvoltarea proceselor. De exemplu, într-un profil este semnalată o zonă cu densitatea rețelei hidrografice cu valori mari. Pentru explicarea acestui fapt

se poate folosi harta cu izohietele lunilor caracteristice, suprapusă la harta geologică a regiunii respective. Acest mod de prezentare poate fi folosit mai ales la geografia fizică generală. Lecțiile referitoare la atmosferă, hidrosferă și biosferă oferă numeroase date care uneori sînt reținute mai greu, iar alteori nu pot fi legate între ele, nu pot fi explicate sub forma în care ele apar în peisaj. Așa, de exemplu, un profil efectuat în bazinul Amazonului dă imaginea sugestivă a unor artere hidrografice mari, cu un debit mare, cu o densitate de asemenea mare. Dacă vom înscrie într-o hartă alăturată profilului sau în medalion cantitatea de precipitații căzute, vom ilustra convingător și gradul mare de împădurire a regiunii (pădurile ecuatoriale). Rezultă deci că *detalierea unor elemente în cadrul profilului complex asigură fixarea cunoștințelor, precum și intuirea lor cu mai multă exactitate.*

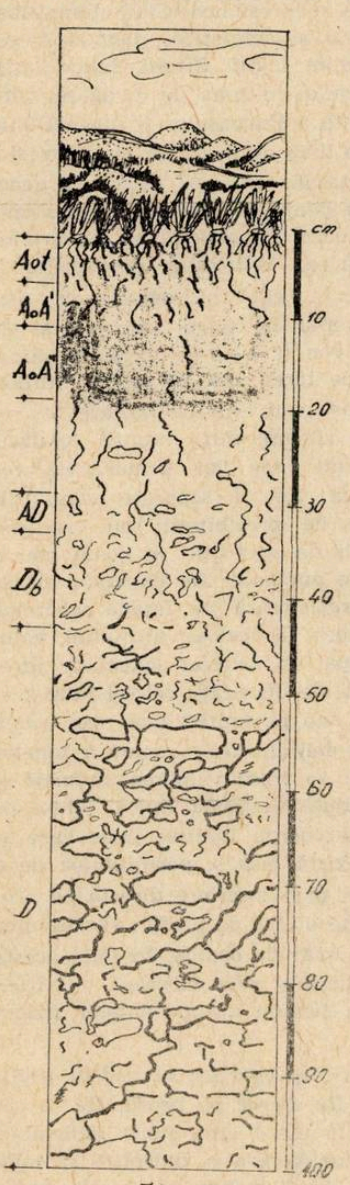


Fig. 2

3. *Generalizarea unor elemente fizico-geografice în cadrul profilelor complexe.* Acest aspect al problemei se impune mai ales în cadrul orelor de sinteză sau atunci cînd prezentăm condițiile naturale în tratarea economiei diferitelor țări. În primul caz, al sintezelor, *profilele trebuie alese cu un deosebit discernămînt*, ele vor fi în primul rînd reprezentative pentru regiune și cu caracter schematic (vor fi neglijate acele detalii care nu prezintă importanță). De asemenea, elementele climatice, hidrografice, de sol și vegetație vor fi înscrise numai în măsura în care au o anumită pondere în peisaj. De exemplu, în cazul unui profil transversal prin Peninsula Italică, vor fi trecute numai valorile precipitațiilor și temperaturile extreme înregistrate din cadrul elementelor climatice, vor fi separate zonele vulcanice, precum și platforma litorală și etajarea vegetației. Condițiile naturale ale diferitelor țări pot fi de asemenea concretizate pe *profile generalizate*. În acest caz, se folosesc unul sau mai multe profile cu condiția ca ele să fie cît mai caracteristice. Pe aceste linii de profil vor fi înscrise selectiv, în funcție de aspectele pe care le impun, toate componentele fizico-geografice ; și acestea vor fi redate însă cu valorile medii (temperaturi, precipitații etc.) sau cu limite generalizate (etajarea pădurilor și a solurilor).

Toate profilele fizico-geografice vor fi însoțite de o legendă prin intermediul căreia interpretarea profilelor să fie asigurată. Pentru aceasta, ca și în cazul hărților, legenda trebuie să prezinte elementele consemnate în profil, ordonate, clasificate pe categorii.

Profilele fizico-geografice care s-au impus în studiile complexe de teren trebuie să-și găsească locul binemeritat și în manualele școlare.

Un nou conținut și sistem de organizare în predarea cunoștințelor de limbă la clasele V-VIII

ȘTEFAN RĂDULESCU

În dorința de a contribui la înlăturarea lipsurilor constatate în pregătirea absolvenților școlii generale, am procedat la depistarea cauzelor care le generează, studiind conținutul programelor școlare actuale, asistînd la orele de curs ale diferitelor discipline ce se predau, la concursul de admitere în licee, analizînd lucrările scrise ale elevilor de la clasele V—VII etc. Concluziile ce s-au conturat, atît din aceste acțiuni, cît și pe baza unor cercetări experimentale efectuate anterior, au orientat preocupările noastre în direcția stabilirii profilului viitorului absolvent al școlii generale, a verificării valorii formative și informative a fiecărei noțiuni din cuprinsul programelor — în perspectiva obiectivelor stabilite în componența profilului propus — și a elaborării unui sistem de organizare a cunoștințelor care să faciliteze realizarea acestui profil.

În cercetarea noastră, sistemul de cunoștințe teoretice de bază, precum și priceperile și deprinderile practice necesare viitorului absolvent al școlii generale vizează anumite obiective, printre care amintim :

— indicarea precisă a scopurilor finale ale predării limbii în funcție de cerințele societății contemporane, a scopurilor pe etape și a scopurilor predării fiecărei noțiuni în parte ;

— unitatea realizată sub diferite forme constituie sisteme care, sporind de la nivel la nivel, ajung la realizarea scopului final ;

— continuitatea — potrivit logicii interne a științei ;

— succesiunea cunoștințelor să corespundă gradului lor de abstractizare și generalizare, respectîndu-se treptele cunoașterii ;

— îmbinarea adecvată și eficientă a principiului liniar cu cel concentric pentru a nu aglomera peste măsură sau a pulveriza cunoștințele predate ;

— evitarea risipei de timp și a oboselii generate de plictiseală ;

— repartizarea orelor potrivit tipurilor de lecții, obiectivelor urmărite (informații, priceperi, deprinderi), particularităților elevilor etc. ;

— corelația între noțiunile însușite atît în cadrul diferitelor ramuri ale limbii și literaturii române, cît și în cadrul altor discipline.

În ceea ce privește conținutul, pentru ca acest important obiect de studiu să-și atingă scopul (însușirea conștientă și temeinică a cunoștințelor ; formarea deprinderilor practice de exprimare și scriere corectă ; dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, a operativității gîndirii), în programele elaborate și aplicate în cadrul acestui experiment nu mai figurează unele cunoștințe care, ținînd

seama că ne referim la studiul limbii materne, am apreciat că nu fac decît să împovăreze memoria elevilor, necontribuind cu nimic la realizarea caracterului formativ al învățămîntului, astfel : — clasa a V-a : adjective cu două terminații și cu o singură terminație ; — clasa a VI-a : terminațiile substantivelor după gen și număr, adjective variabile și invariabile, definițiile numeralelor multiplicativ și distributiv, conjugarea verbelor la diateza reflexivă, gradele de comparație ale adverbului, denumirea diferitelor feluri de atribut ; — clasa a VII-a : substantive defective de număr, substantive colective, substantive cu forme multiple de plural, numeralul adverbial cu definiție, verbe neregulate, locuțiuni adverbiale, locuțiuni prepoziționale, locuțiuni conjuncționale, felurile atributului — apoziția, atributul pronominal, atributul adverbial ; — clasa a VIII-a : complementul circumstanțial condițional și concesiv, propozițiile subordonate subiective și predicative. propoziția circumstanțială consecutivă, condițională, concesivă (acestea au fost introduse în programa anului al III-lea de liceu, secția umanistă).

Pentru a stabili sistemul de relații și a descoperi ordinea cea mai firească de prezentare a noțiunilor, a trebuit să apelăm la „limbă", să urmărim dinamica acesteia, adică să selecționăm din noianul faptelor lingvistice expuse în programe numai pe cele semnificative, să precizăm regulile, exemplele, cazurile tipice pentru a se constitui taxonomia limbii române.

Acest sistem general de organizare a noțiunilor de limbă ce se predau în clasele V—VIII am găsit necesar să includă :

— organizarea în sisteme a gramaticii și a științelor ajutătoare (fonetică, vocabular etc.), potrivit logicii interne a acestora ;

— eșalonarea noțiunilor și organizarea lor în toate clasele potrivit locului pe care-l au în sistem și gradului lor de abstractizare ;

— corelarea diferitelor ramuri ale lingvisticii (fonetică, vocabular, gramatică etc.) și în special dintre morfologie și sintaxă prin vehicularea permanentă pe diferitele planuri, spre a se reliefa valorile multiple ale cuvintelor ;

— în cadrul predării limbii se acordă prioritate sintaxei, fiindcă această ramură a gramaticii stabilește sistemul de relații ale cuvintelor în propoziții și fraze, ceea ce prezintă un interes sporit pentru elevi, deoarece se progresează continuu, pornindu-se de la unități contextuale simple către enunțuri din ce în ce mai ample, mai bogate ;

— sesizarea structurii limbii prin analiza sintactică progresivă, din acest punct de vedere, a enunțurilor (de la propoziția simplă pînă la fraza amplă a lui I. Creangă și M. Sadoveanu sau pînă la fraza periodică a lui Al. Odobescu etc.).

Conținutul și sistemul de organizare fiind stabilite, a urmat elaborarea proiectelor de programe experimentale pentru clasele V—VIII. Fiecare programă începe printr-o recapitulare a cunoștințelor însușite în clasele precedente, precizîndu-se totodată modul de organizare a acestora.

Programa clasei a V-a a fost experimentată în decurs de doi ani. În anul școlar 1967—1968, la o clasă experimentală, cu două clase de control (martore), în mediul urban — București. Rezultatele promițătoare din acest an ne-au determinat ca în anul școlar următor (1968—1969) să extindem experimentul la două clase experimentale și la patru clase de control în mediul urban și la trei clase experimentale și la șase clase de control (trei clase a V-a și trei clase a VII-a) în mediul rural. Am inclus în experiment și clasa a VII-a, drept clasă martoră, pentru a putea sesiza o perspectivă mai largă a sistemului programelor școlare actuale.

Redăm în continuare schema structurată a programei pentru clasa a V-a, unde se constată că vehicularea dintre sintaxă și morfologie se realizează în cadrul diferitelor cazuri care conturează gruparea cunoștințelor într-o primă etapă.

RECAPITULARE PRIN ANALIZE

— *Propoziția* (după componență — schema structurală, după scopul comunicării ; raportul între părțile de propoziție : de coordonare, de subordonare).

— Propoziția — *Fraza* (propoziția : independentă, principală, secundară-subordonată, regenta ; schema structurală a frazei).

Repetare, sistematizare prin analiză structurală, folosind simbolurile și schemele.

NOȚIUNI GENERALE DE SINTAXĂ ȘI MORFOLOGIE

Sintaxă		*Morfologie* — fonetică, lexic, ortografie, punctuație, stilistică.
	Cazurile	
Subiectul	*Nominativul* (cine ? ce ? cine ?)	— substantivul (fel, gen, număr, *caz*) ; — *articolul* (nehotărît-proclitic, hotărît-enclitic) ; — substantive (nearticulate, articulate) ; — adjectiv (substantivizat) ; — numeral ; — pronume (nu numai personal).
— subiect neexprimat (inclus) — propoziții fără subiect — subiect multiplu		— *conjuncția* (felul conjuncției) ; — *prepoziția* (referiri la atribut și complement).
— **Predicatul :** — verbal		— verbul : *conjugare, mod*, timp, număr, persoană, *diateză activă și pasivă* — *interjecția* (interjecții cu valoare de verb).
— nominal — numele predicativ : — în nominativ		— substantiv, adjectiv, numeral, pronume (personal : persoană număr, gen, *caz. N. ; posesiv :* persoană, număr, gen), *articolul posesiv* — genitival.
— în acuzativ	— *Acuzativul* (pe cine ?, ce?)	— substantiv (cu prepoziție). — substantiv cu prepoziție ;
— **Atributul**		— adjectiv (declinarea articulară și nearticulată).

— Complementul

— circumstanţial : de timp, de loc, de mod.		— *adverbul :* de timp, de loc, de mod.
— necircumstanţial :		
— direct		— substantiv, pronume în *acuzativ* (fără prepoziţie, precedat de prepoziţia *pe).*
— indirect		— substantiv, pronume în acuzativ (cu diferite prepoziţii : *cu, de, despre, între, la, de la, pentru* etc.).
	— *Dativul* (cui ?)	— substantiv, pronume (în *dativ,* fără prepoziţie).
— Atributul	— *Genitivul* (al cui?, a cui?, ai cui?, ale cui ?)	— substantiv în genitiv, acuzativ (precedat de prepoziţii : *de, către, spre, cu, fără (de), în, pentru),* în nominativ ; — pronume (personal, posesiv); — verb (la infinitiv, supin, gerunziu); — adverb (precedat de obicei de prepoziţia *de* sau *din)*
	— *Vocativul*	— recunoaştere, locul vocativului, punctuaţie.

Repetarea cazurilor şi a funcţiunii lor sintactice.

Modul de transpunere şi realizare a acestei scheme într-o programă şcolară este ilustrat în programa experimentală a aceleiaşi clase a V-a care urmează :

PROGRAMA CLASEI A V-a

RECAPITULARE PRIN ANALIZE

Propoziţia.

Părţile principale ale propoziţiei (subiectul * — exprimare ; predicatul ** — componenţă, acordul (exerciţii ortografice şi de punctuaţie) . . . . 1 oră

Părţile secundare ale propoziţiei (atributul *** — exprimare, acordul ; complementul **** — exprimare) . . . . . 1 oră

Fraza (recunoaştere, delimitarea propoziţiilor şi felul lor : simple şi dezvoltate, ortografie şi punctuaţie).

Repetarea noţiunilor de fonetică învăţate, pe textele analizate . . . 2 ore

NOŢIUNI GENERALE DE SINTAXĂ ŞI MORFOLOGIE

I. Subiectul exprimat prin :

a) — substantiv : definiţie, fel, gen, număr ;

cazurile (privire generală) :

— nominativ — acuzativ, pentru recunoaşterea subiectului şi diferenţierea acestuia de complementul direct (complementul direct fără definiţie) ;

— dativ — genitiv (cu referiri la atribut şi complement) ;

— vocativul (fără funcţiune sintactică) . . . . . 1 oră

b) — pronume personal (persoană, număr, gen, cazul nominativ) ;

---

* Subiectul se subliniază cu o linie continuă şi se simbolizează prin S.

** Predicatul se subliniază cu două linii şi se simbolizează prin P.

*** Atributul se subliniază cu o linie întreruptă şi se simbolizează prin A.

**** Complementul se subliniază cu două linii întrerupte şi se simbolizează prin C.

Cf. Şt. Rădulescu, *Folosirea simbolurilor în predarea gramaticii la clasa a III-a,* „Revista de pedagogie" nr. 12/1968.

c) — adjectiv ;

d) — numeral : definiție ; numeralul cardinal, definiție ; exerciții ortografice . . . . . 1 oră.

A. *Nominativul* (cine ?) :

— funcțiunile nominativului : subiect, nume predicativ (substantiv nearticulat), substantiv articulat cu articol nehotărît : enclitic și proclitic ; cu articol nehotărît proclitic). . . . . 1 oră.

I. 1. Subiectul : definiție, felurile lui (subiect exprimat unic, neexprimat (inclus), subînțeles, subiect exprimat multiplu-punctuație).

— Conjuncția * — definiție (referiri la părțile de propoziție multiple și la frază), felurile ei, exerciții ortografice.

— Prepoziția ** — definiție (referiri la atribut și complement, opoziția dintre prepoziție și conjuncție), felurile ei, exerciții ortografice . . . 3 ore.

II. Predicatul (analiza unor texte cu predicate verbale și nominale) — definiția predicatului și felurile lui :

II.1. Predicatul verbal *** exprimat prin :

a) — verb : conjugare, moduri (personale și nepersonale), timp, număr, persoană ; verbele : a fi, a avea, a voi.

Acordul predicatului verbal cu subiectul. Exerciții ortografice și de punctuație :

— diatezele : activă și pasivă ; cele patru conjugări

b) interjecție **** : definiție (felurile ei după ceea ce exprimă) interjecții cu valoare de verb ; exerciții ortografice și de punctuație . . . . . 11 ore.

II.2. Predicatul nominal ***** format din : verb copulativ + nume predicativ exprimat prin următoarele părți de vorbire în cazul nominativ : substantiv, adjectiv, pronume (personal, posesiv — persoană, număr, gen ; articolul posesiv — genitival ; pronumele posesiv — adjectivul posesiv), numeral (numeralul ordinal — definiție, exerciții ortografice). Numele predicativ multiplu. Acordul dintre subiect și predicat nominal — exerciții ortografice și de punctuație.

Schema raportului de coordonare dintre subiect (S.) și predicat (P.) :

S. ..... P. sau P. ..... S. . . . . 4 ore

B. *Acuzativul* (pe cine ? ce ?) — în opoziție cu nominativul (funcțiunile nominativului, funcțiunile acuzativului).

III. Atributul ****** (Analiza unor texte cu atribute exprimate prin diferite părți de vorbire) — definiție, exprimare.

III.1. Atributul exprimat prin adjectiv (declinarea adjectivului : articulată, nearticulată ; valorea stilistică a adjectivului).

III.2. Atributul exprimat prin substantiv cu prepoziție (de, către, spre, cu, fără (de), în, pentru), substantiv nearticulat, substantiv articulat (cu articol hotărît enclitic, cu articol nehotărît proclitic).

Acordul atributului (determinantului) cu substantivul (determinatul).

Valoarea stilistică a atributului.

Exerciții ortografice și de punctuație . . . . . 3 ore.

IV. Complementul ******* — definiție în opoziție cu atributul (atributul determinant al substantivului — complementul determinant al verbului), felurile lui:

---

* Conjuncția : c; ** Prepoziție, pr.

*** Predicat verbal: P.v. **** Interjecția : în. ***** Predicat nominal P. n.

****** Relații de subordonare în propoziție, între substantiv și atribut : S ↑ A

******* Relații de subordonare în propoziție, între verb și complement : v. ↑ c.

IV.1. Complementul circumstanţial (de timp *, de loc **, de mod *** — definiţie) exprimat prin :

— adverb de timp, de loc, de mod (deprinderea de a deosebi adverbele de adjective) ;

— substantiv ;

— pronume.

IV.2. — Complementul necircumstanţial :

IV.2.1. Complementul direct **** — definiţie, exprimat prin : substantiv în acuzativ (fără prepoziţie sau cu prepoziţia „pe"), pronume în acuzativ (fără prepoziţie sau cu prepoziţia „pe"), forme accentuate şi neaccentuate.

IV.2.2. Complementul indirect ***** — definiţie, exprimat prin : substantiv în acuzativ cu diferite prepoziţii (cu, de, despre, între, la, de la, pentru etc,), pronume personal în acuzativ cu diferite prepoziţii (ca la cel exprimat prin substantiv), substantiv în dativ . . . . . 7 ore.

C. *Dativul* (cui ? — funcţiune : complement indirect, exprimat prin : substantiv în dativ-nearticulat, substantiv în dativ-articulat (cu articol ****** hotărît enclitic, cu articol nehotărît proclitic), pronume personal în dativ (forme accentuate şi neaccentuate). Exerciţii ortografice şi de punctuaţie . . . . 2 ore.

III.3. Atributul exprimat prin substantiv în genitiv.

D. *Genitivul* (al cui ?, a cui ?, ai cui ?, ale cui ?) — în opoziţie cu dativul (dativul, funcţiune — genitivul, funcţiune).

Atributul exprimat prin : substantiv în genitiv, nearticulat ; substantiv în genitiv, articulat (cu articol hotărît enclitic şi cu articol nehotărît proclitic) ; pronume posesiv — articol posesiv — adjectiv posesiv.

Acordul atributului cu substantivul determinat. Exerciţii ortografice şi de punctuaţie . . . . . 3 ore

E. *Vocativul* — recunoaştere prin opoziţie cu celelalte cazuri, topica vocativului, punctuaţie — (substantiv, pronume, adjectiv) . . . . . 1 oră

Repetare — sistematizare — consolidare (a morfologiei cu referiri la sintaxă).

1. Substantivul ******* — definiţie, fel, gen, număr, caz :

A. — nominativul — funcţiuni sintactice (subiect, nume predicativ) ;

B. — acuzativul — funcţiuni sintactice (atribut exprimat prin substantiv cu prepoziţie ; complemente circumstanţiale : de timp, de loc, de mod ; complemente necircumstanţiale : direct, indirect) ;

C. — dativul — funcţiune sintactică (complementul indirect) ;

D. — genitivul — funcţiune sintactică (atribut exprimat prin substantiv în genitiv) ;

E. — vocativul — fără funcţiune sintactică.

Declinarea substantivului se face împreună cu articolul hotărît şi nehotărît (enclitic şi proclitic). . . . . 2 ore.

2. Pronumele ******** — definiţie ; pronumele personal — definiţie, persoană, număr, gen, caz (forme accentuate şi neaccentuate) ; pronumele posesiv şi articolul posesiv : adjectivul posesiv :

---

* Complementul circumstanţial de timp : C.c.t.
** Complementul circumstanţial de loc: C.c.l.
*** Complementul circumstanţial de mod : C.c.m.
**** Complementul direct : C.d.
***** Complementul indirect : C. ind.
****** Articol: a. ******* Substantiv : s.
******** Pronumele ; p.

A. — nominativul — funcţiuni sintactice (subiect, nume predicativ);

B. — acuzativul — funcţiuni sintactice (atribut exprimat prin pronume, complemente necircumstanţiale : direct şi indirect) ;

C. — dativul — funcţiune sintactică (complement indirect) ;

D. — genitivul — funcţiune sintactică (atribut exprimat prin pronume) ;

E. — vocativul — fără funcţiune sintactică . . . . . 2 ore.

3. Adjectivul * — definiţie, fel, gen, număr, caz ; pronumele posesiv — adjectivul posesiv :

A. — nominativul — funcţiuni sintactice (subiect, nume predicativ, atribut) ;

B. — acuzativul — funcţiune sintactică (atribut) ;

C. — dativul — funcţiune sintactică (complement indirect) ;

D. — genitivul — funcţiune sintactică (atribut) ;

E. — vocativul — fără funcţiune sintactică.

Valoarea stilistică a adjectivului . . . . . 1 oră.

4. Numeralul ** — definiţie, fel (cardinal şi ordinal), gen, număr, caz :

A. — nominativul — funcţiuni sintactice (subiect, nume, predicativ) ;

B. — acuzativul — funcţiune sintactică (complement direct) ;

C. — dativul — funcţiune sintactică (complement indirect) ;

D. — genitivul — funcţiune sintactică (atribut) . . . . . 1 oră.

5. Verbul *** — definiţie, persoană, număr, timp, mod :

— indicativul, conjunctivul, optativul, imperativul — moduri personale şi predicative ;

— infinitivul, participiul, supinul, gerunziul — moduri nepersonale şi nepredicative ;

— conjugarea, cele patru conjugări ;

— verbele : a fi, a avea, a voi ;

— diatezele : activă şi pasivă . . . . . 3 ore.

6. Interjecţia — definiţie (ce exprimă) ;

— interjecţie cu valoare de verb — funcţiune sintactică (predicat).

7. Adverbul : **** — definiţie, felul adverbelor, adjective folosite ca adverbe — funcţiune sintactică (complement circumstanţial); valoarea stilistică a adverbului.

8. Conjuncţia — definiţie, felurile ei.

9. Prepoziţia — definiţie, felurile ei . . . . . 1 oră.

Fraza, definiţie, delimitarea propoziţiilor în frază, felul propoziţiilor (principale şi secundare — subordonate), raporturile dintre ele. Punctuaţia în frază . . 4 ore

După cum se constată, în „taxonomia" adoptată hotarele rigide dintre diferitele compartimente ale limbii au fost oarecum estompate, relaţiile ocupînd locul central, iar funcţiunile constituind scopul final al studierii fiecărui element al diferitelor nivele, fără ca, în felul acesta, diversele ramuri ale lingvisticii să-şi piardă conturul, individualitatea (Georges Galiches propune, de asemenea, un sistem de analiză bazat pe raporturi sintagmatice).

Tabelul ce urmează cuprinde, în procentaje medii, performanţele obţinute în anul şcolar 1968—1969, în mediul rural. Rezultatele reflectă performanţele realizate la patru probe de control (teste de eficacitate), concepute în sistem, aplicate la sfîrşitul anului şcolar respectiv. Acestea ilustrează minimum de performanţe ce se pot obţine prin aplicarea acestei programe, cele din mediul urban fiind superioare acestora, ele variind între 85%—90% şi 100%.

---

* Adjectivul: adj. ** Numeralul : n.

*** Verbul : v.

**** Adverbul ; adv.

				Experimentale cl. a V-a	Control cl. a V-a	(martore) cl. a VII-a
ANALIZA GRAMATICALĂ	— pe text, folosind simbolurile	subiect — S. predicat — P. atribut — A. complement — C.		96,01* 98,53 78,67 90,44	47,82 54,22 28,20 54,27	57,81 64,06 64,12 35,22
		substantiv — s. articol — a. pronume — p. adjectiv — adj. verb — v. prepoziție — pr.		89,70 68,58 88,23 100 92,64 68,61	64,12 42,21 28,96 73,91 41,28 13,02	66,18 55,11 31,37 75,00 57,81 20,83
	— în tabel	stabilirea relațiilor	întrebare corectă	64,75	54,22	59,57
			cuvînt determinat	64,93	45,93	51,13
		funcțiune sintactică		72,14	30,34	46,35
		valoare morfologică		85,79	27,67	45,70
		felul substantivelor		74,99	42,18	64,06
		categorii gramaticale	număr gen persoană timp mod	61,53 63,14 61,36 68,18 70,45	41,73 37,61 38,06 39,06 40,50	60,09 50,00 42,19 43,83 39,58
	Sintaxa frazei		despărțirea în propoziții	88,23	58,69	75,00
			felul propozițiilor	88,23	43,47	56,25
Exerciții de creație	Alcătuirea a cinci propoziții în care cuvîntul „silitor" să fie :		— subiect	86,36	82,60	75,00
			— nume pred.	90,90	52,17	56,25
			— atribut	95,15	47,82	50,00
			— compl. dir.	90,90	56,52	50,00
			— compl. indir.	82,60	43,75	50,00

* Toate procentajele sînt medii.

Biblioteca şcolară în contextul muncii independente a elevilor

Prof. ADRIAN COSTACHE
Comuna Vîlcele — jud Olt

Despre importanţa muncii independente a elevilor se vorbeşte din ce în ce mai mult şi probabil că nu-i exagerat să se spună că măsura calităţii procesului instructiv-educativ dintr-o şcoală trebuie judecată prin posibilitatea elevilor de a rezolva independent o problemă ştiinţifică sau literară. Realitatea şcolară demonstrează însă că încă se face puţin în această direcţie şi examenele de admitere în licee, ca şi în facultăţi, relevă în destul de multe cazuri o alarmantă lipsă de mobilitate a gîndirii candidatului. Problema se dovedeşte a fi foarte serioasă, dacă este privită şi din punctul de vedere al creşterii cantităţii informaţionale din zilele noastre, soluţia nefiind îngroşarea manualelor, ci mai ales evidenţierea caracterului organizat, de structură, al fiecărei ştiinţe. Dar, sesizarea imaginii organizate a ştiinţelor presupune tocmai o apreciabilă capacitate de muncă independentă, implicit o mare mobilitate de gîndire, posibilităţi de mutaţie de la un fenomen la altul asemănător. Mai devreme sau mai tîrziu credem că se va simţi nevoia elaborării unei metodici privind munca independentă a elevilor.

Se cuvine totodată făcută observaţia că, chiar dacă profesorul este conştient în mare măsură de valoarea acestui imperativ al dezvoltării aptitudinilor de muncă independentă, structura actuală a lecţiei oferă totuşi puţine posibilităţi de formare a priceperilor şi deprinderilor de activitate independentă, programele fiind încă aglomerate, orele de recapitulare relativ reduse, iar orele la dispoziţia profesorului şi mai reduse. Din acest punct de vedere se iveşte necesitatea dezvoltării şi folosirii acelor forme de muncă şi activitate în afara clasei sau a şcolii cu caracter mai mult sau mai puţin organizat şi servind scopului urmărit de noi. Printre acestea se află, desigur, şi folosirea plenară a bibliotecii şcolare.

Biblioteca şcolară, expresie a unei ordini culturale infinit mai cuprinzătoare decît şcoala, cu caracterul ei strict organizat, oferă din punct de vedere afectiv un cadru mai larg de reacţie din partea elevului. Supravegherea este practic o pseudosupraveghere, iar tematica pe care-o oferă biblioteca, prin natura variată a tematicii cărţilor, îi dă elevului o largă putinţă de a alege, ceea ce în unele cazuri este esenţial, ca de pildă în cazul unor elevi adolescenţi şi chiar preadolescenţi, a căror manifestare de independenţă capătă uneori forme dramatice cu grave repercursiuni asupra situaţiei lor şcolare. Tocmai aceşti elevi ar putea fi discret canalizaţi către lărgimea afectivă a bibliotecii şcolare.

Dar, activitatea elevilor în cadrul bibliotecii şcolare nu se desfăşoară de la sine. De aceea, se cuvine să urmărim cîteva caracteristici ale acestei activităţi şi în măsura cunoaşterii lor să acţionăm în aşa fel, încît biblioteca să devină într-adevăr un element de bază dintr-o serie de alte elemente care contribuie la dezvoltarea gîndirii independente şi creatoare.

Cultivarea unei gîndiri mobile, asociative, aspect fundamental al muncii independente a elevului, are mai mari şanse de reuşită în cadrul bibliotecii şcolare tocmai prin posibilitatea opţiunii, în raport cu şcoala şi profesorii, obligaţi a se conduce după un anumit sistem de organizare a materialului, sistem care nu întotdeauna este cel mai bun, dovadă semnificativă fiind dezbaterile şi criticile aduse manualelor sau programelor.

Pe de altă parte, activitatea elevului în cadrul bibliotecii se circumscrie unui interesant şi complet proces al cunoaşterii de care şcoala nu se poate lipsi. Observaţiile făcute în această direcţie arată că elevul descoperă singur o lume informaţională, ia contact cu ea, auto-

verificîndu-se cu acest prilej, şi treptat o poate stăpîni cu siguranţă. Însă, evident, acest proces al cunoaşterii nu se desfăşoară fără obstacole şi de aceea el trebuie înţeles bine de cel care conduce biblioteca şcolară, de foarte multe ori profesorul de limba română. Acest proces se desfăşoară în două faze : una de tranziţie şi alta pe care o numim „de permanenţă". Faza de tranziţie are loc în prima parte a procesului de cunoaştere de care am amintit, se declanşează în momentul primului contact al elevului cu biblioteca, punîndu-l în faţa unui anumit grad de dificultate. De multe ori, elevul reţine din parcurgerea unui material informaţional doar nişte elemente nesemnificative, alteori ceea ce reţine nu se datoreşte valorii intrinsece a informaţiei, ci unor caractere cu totul secundare ale textului.

În general, în această fază, elevul se depărtează foarte puţin de materialul parcurs, neputîndu-l traduce într-un limbaj personal decît în mică măsură. Problema evidenţierii conştiente a valorii textului, a cunoştinţelor cuprinse, este încă confuză, elevul simţind-o în mare măsură intuitiv. Dar, cu ajutorul bibliotecarului, al profesorului care trebuie să urmărească cu atenţie acest proces prin existenţa unei fişe speciale de observaţii, această fază este depăşită şi atunci frecventarea bibliotecii devine o problemă de permanenţă, apărînd acel element indispensabil gîndirii independente, mobilitatea ei, caracterul asociativ realizat prin metoda comparaţiei fenomenelor înrudite. Depăşirea fazei de tranziţie ne interesează prin urmare în măsura în care ne interesează întregul proces de activitate independentă, cu trăsăturile pe care acest proces le are.

În faza de tranziţie pot apărea două atitudini fundamentale faţă de cartea particulară : una negativă şi alta pozitivă, explicînd fiecare în felul ei putinţa sau neputinţa elevului de a depăşi dificultăţile proprii fazei. Această fază hotărăşte, prin urmare, rolul, sau dimpotrivă lipsa acestui rol pe care trebuie să-l joace biblioteca şcolară în ceea ce priveşte munca independentă a elevilor. De aceea, nu trebuie să se rişte. Este necesară urmărirea procesului de cunoaştere ce s-a declanşat din primul contact cu biblioteca şcolară şi este necesară intervenţia bibliotecarului, a profesorului, atunci cînd se constată mari dificultăţi. Cum se poate realiza acest lucru în activitatea concretă ? Răspunsul îl dau tocmai acele fişe de observaţie de care am amintit mai sus. Propunem în cele ce urmează un model foarte general de asemenea fişă, urmînd ca dispunerea elementelor pe o foaie de caiet sau registru să fie făcută de fiecare bibliotecar în parte. Astfel, o asemenea fişă trebuie să cuprindă neapărat : numele şi prenumele elevului, vîrsta, clasa, situaţia la învăţătură (corigent, mediocru, bun, foarte bun), obiectul la care obţine cele mai bune rezultate (sau obiectele), data împrumutării primei cărţi, data înapoierii, total zile necesare pentru a fi parcursă, ritmul de parcurgere (1 oră pe zi, 3 ore pe săptămînă etc.), apoi o rubrică specială, „Observaţii". În această rubrică se va consemna rezultatul primelor discuţii pe marginea cărţilor parcurse (foarte pe scurt), ce a reţinut mai mult elevul din carte (conţinutul sau forma, care personaj, dacă a sesizat esenţialul etc.). Aceste discuţii sînt de fapt mijlocul cel mai util de a descoperi dificultăţile întîmpinate de elevi şi de a acţiona pentru înlăturarea lor, ele însemnînd o diriguire a procesului cunoaşterii ce are loc. O altă rubrică va fi intitulată „Concluzii". Aici profesorul, după o anumită perioadă de timp, va nota ce fel de literatură preferă elevul : ştiinţifică, ştiinţifico-fantastică, de aventuri, istorică etc. Este de la sine înţeles că în faza de tranziţie profesorul va da elevului un număr cît mai variat de cărţi în ce priveşte tematica, pentru o anumită carte elevul fiind mai receptiv şi întîmpinînd mai puţine dificultăţi. O dată această fază trecută (cea de tranziţie), elevul se va orienta singur, avînd de-acum preferinţe.

Am insistat în mod deosebit asupra primului contact al elevului cu cartea, fiindcă aici ni se pare a fi cheia problemei. În multe situaţii, dificultăţile întîmpinate de elev în faza de tranziţie generează din partea lui o atitudine negativă faţă de cartea particulară, lipsindu-l de toate posibilităţile privind dezvoltarea aptitudinilor de muncă independentă pe care le oferă biblioteca şcolară, înţeleasă ca proces independent al cunoaşterii.

În afară de acestea, efectul educativ al bibliotecii şcolare este foarte important. Biblioteca sădeşte în mintea elevului ideea inepuizabilităţii cunoştinţelor umane, demnitatea lui capătă noi perspective, devenind astfel mai apt influenţei educative a profesorului. Aşadar, şcoală-bibliotecă, bibliotecă-şcoală, iată o relaţie necesară, legată imperios de învăţămîntul modern.

Conceptul de educaţie naţională în gîndirea pedagogică din Transilvania

Prof. dr. VASILE POPEANGĂ
Arad

Funcţiile îndeplinite de şcoala din Transilvania în cadrul comunităţii naţionale au devenit obiect de meditaţie pentru principalii reprezentanţi ai gîndirii pedagogice din această provincie. Analiza rolului şcolii în cadrul comunităţii naţionale a dus la constituirea conceptului de educaţie naţională. Elementele de conţinut ale acestui concept s-au conturat în perioada formării naţiunii române. Educaţia naţională n-a fost un concept de pură speculaţie. Ideea respectării specificului naţional în actul educativ a influenţat asupra desfăşurării activităţii pedagogice din şcoli şi asupra elaborării manualelor. Conceptul de educaţie naţională se conturează tot mai clar după 1868, I. Slavici, I. Popescu, P. Pipoş, P. Şpan şi alţi pedagogi transilvăneni i-au îmbogăţit conţinutul cu noi note şi i-au delimitat sfera de activitate.

Problemele educaţiei au reţinut interesul lui I. Slavici încă de pe vremea studiilor sale universitare. Datorită faptului că popoarele se deosebesc între ele în privinţa conţinutului vieţii lor psihice, învăţămîntul dobîndeşte anumite sarcini bine precizate de la popor la popor. Fiecare naţiune are o fire naţională specifică. Firea naţională colorează într-un anumit fel valorile culturale, producţiile literare, portul popular. Trăsăturile naţionale ale poporului se dezvoltă prin educaţie. Învăţămîntul de toate gradele trebuie să dobîndească o organizare adecvată sarcinii de a contribui la dezvoltarea trăsăturilor caracteristice ale poporului.

În concepţia lui Slavici educaţia naţională „are ca scop menţinerea şi întărirea a ceea ce este specific poporului român“ [1]. Mijloacele folosite pentru realizarea acestui scop sînt studiul limbii române şi al valorilor culturale create de popor. Fenomenul educativ trebuie să se desfăşoare într-o corelaţie organică şi de perspectivă cu firea şi necesităţile de dezvoltare a poporului. Slavici a sesizat corelaţia între educaţie ca fenomen social şi viaţa comunităţii naţionale. El porneşte la analiza şi la înţelegerea învăţămîntului românesc de la condiţiile specifice ale dezvoltării popoarelor, iar pentru românii din Transilvania de la condiţiile social-istorice în care ei se aflau. El concepe procesul de învăţămînt ca pe un factor de dezvoltare politică, economică şi culturală a românilor din Transilvania. Fixînd acest scop pentru învăţămîntul de toate gradele, Slavici nu alunecă pe panta şovinismului. Fire cumpătată, a cărui viaţă s-a desfăşurat după anumite principii etice bine ancorate în conştiinţa sa, Slavici dă dovadă şi în analiza problemelor privind educaţia naţională de acelaşi spirit cumpătat. Naţiunea e o realitate istorică ce nu poate fi neglijată în rezolvarea problemelor de educaţie. Specificul vieţii sale influenţază asupra organizării şi dezvoltării învăţămîntului. Din această cauză, activitatea educativă primeşte un aspect naţional. În condiţiile grele în care se dezvoltau românii din Transilvania *în perioada dualismului austro-*ungar, teza fundamentală a concepţiei pedagogice a lui Slavici — corelaţia firească a învăţămîntului poporal cu firea, aspiraţiile şi cultura poporului — însemna un mijloc de luptă împotriva puternicelor tendinţe de maghiarizare promovate de legiuirile epocii.

În lucrările sale de pedagogie şi psihologie, Ion Popescu a abordat şi probleme privind educaţia naţională a tinerei generaţii. Consideraţiile sale asupra acestei teme sînt expuse într-un studiu mai amplu, intitulat *Educaţia naţională* [2]. I. Popescu remarcă faptul că principiul educaţiei naţionale a fost formulat în secolul al XIX-lea, cînd naţiunile îşi afirmă cu energie posibilităţile lor creatoare în diverse domenii ale culturii. Afirmarea acestui principiu e determinată şi de evoluţia culturală a omenirii. În perioada afirmării drepturilor naţiunilor, în procesul educativ

[1] T. Gal, *Ion Slavici despre educaţie şi învăţămînt*, E.D.P., 1967, p. 70.

[2] I. Popescu, *Educaţia naţională*, în „Almanahul Societăţii Academice România Jună“, II, Viena, 1888.

trebuie să se respecte principiul educaţiei naţionale. Cum poate fi respectat ?

Educarea tineretului în spiritul tradiţiilor şi particularităţilor naţionale e o necesitate istorică. Educaţia ce se dă tineretului devine naţională atunci cînd ia ca punct de plecare al activităţii sale specificul unei naţiuni, spiritul său concretizat în limbă, cultură, ştiinţă. Prin spiritul unei naţiuni. I. Popescu înţelege aspiraţiile ei, atitudinile ei naturale, „precum şi prestaţiunile ei pe terenul ştiinţelor, artelor şi al vieţii practice şi peste tot faptele ei istorice, în fine datinile şi moravurile şi cu deosebire limba şi literatura ei, în care mai pregnant i se exprimă individualitatea“ [3]. Aceste însuşiri naţionale trebuie să fie cultivate prin educaţie. Prin dezvoltarea acestor însuşiri, educaţia dobîndeşte un caracter firesc şi raţional. Educaţia naţională e o continuare a activităţii educative a familiei.

Educarea tineretului în spiritul specificului naţional e necesar şi din punctul de vedere general al omenirii. Omenirea există prin naţiuni, prin atîtea tipuri naţionale concrete care s-au manifestat în viaţă şi în istorie. De aceea, tot ce se întreprinde pentru educaţia unei naţiuni se întreprinde pentru educaţia comunităţii omeneşti în general. Raportul dintre omenire şi naţiune e intim, afirmă I. Popescu. Concluzia la care ajunge pedagogul din Sibiu, analizînd corelaţia dintre direcţia naţională şi generală umană a educaţiei, este că „nu se poate cugeta o educaţie pentru omenire, care n-ar fi în acelaşi timp şi naţională“ [4]. Privită din acest unghi de vedere, educaţia naţională „e un postulat bazat pe însăşi legile fireşti ale dezvoltării geniului uman“.

Una din preocupările majore ale educaţiei tineretului e asimilarea culturii naţionale, obiectiv care nu se poate realiza fără dezvoltarea dragostei faţă de limbă. Pedagogul trebuie să facă o alegere scrupuloasă a mijloacelor cu ajutorul cărora va cultiva dragostea faţă de limbă, pentru a evita împingerea fenomenului educativ pe panta şovinismului naţional. Pedagogia fiind ştiinţă, ea trebuie să contribuie la dezvoltarea geniului omenesc, de aceea „pedagogiei nu-i poate fi iertat în nici un caz să se facă servitoarea şovinismului naţional“ [5]. Oricare ar fi exigenţele realităţii, pedagogia trebuie să urmărească dezvoltarea omului, perfecţionarea lui. Pentru a realiza o educaţie naţională chibzuită, este necesar ca pedagogul să cultive în rîndul tineretului calităţi care dezvoltă omenescul din copil. Prin educaţia naţională trebuie să se accentueze adevărul că naţiunile sînt membre ale comunităţii omeneşti şi ele sînt legate între ele. Convieţuirea lor paşnică se realizează numai prin respect reciproc. De aceea, educaţia naţională va urmări ca, paralel cu dezvoltarea conştiinţei naţionale, să dezvolte în rîndul tineretului conştiinţa morală faţă de om, căci, afirmă I. Popescu, „numai cu rezerva aceasta educaţia naţională poate fi privită ca o lucrare pusă în serviciul moralităţii şi prin urmare îndreptăţită de a fi“ [6]. O educaţie naţională îngustă nu poate fi justificată din punct de vedere etic. În interesul umanităţii e necesară dezvoltarea firească a naţiunilor. În marea comunitate omenească, ele sînt realităţi ce nu pot fi ignorate. În conştiinţa tineretului trebuie să dezvoltăm, pe lîngă iubirea pentru naţiunea proprie, dragostea faţă de umanitate. Înălţînd tineretul sub stindardul culturii naţionale, să nu-l rupem de valorile culturale ale altor naţiuni.

Concepţia lui I. Popescu despre educaţia naţională se alătură marilor tradiţii umaniste ale poporului nostru. În perioada de formare a naţiunilor, I. Popescu a sesizat valoarea formativă a originalităţii naţionale. Valorificarea potenţialului naţional nu trebuie să ducă la şovinism şi nici la o ştirbire a dragostei de umanitate. Pentru a feri educaţia naţională a tineretului de exagerări şi denaturări, este necesar ca ea să fie considerată ca o componentă a educaţiei morale şi să fie subordonată principiilor morale care reglementează raporturile dintre oameni şi dintre naţiuni. Procedînd în felul acesta, fiecare naţiune îşi va aduce aportul său la dezvoltarea şi la progresul comunităţii umane.

Printre problemele teoretice de educaţie pe care P. Pipoş le-a analizat în lucrările sale a fost şi aceea a educaţiei naţionale. Aceasta e în concepţia lui Pipoş rezultatul unei lungi evoluţii istorice. Individul poate dezvolta o activitate folositoare pentru naţiunea sa numai dacă e legat de ea, dacă luptă pentru interesele ei. Omul e legat de naţiunea sa datorită limbii trecutului istoric şi aspiraţiilor care-i canalizează activitatea. Prin aceasta omul devine o realitate istorică vie, concretă. Om

[3] *Ibidem*, p. 130.
[4] *Ibidem*, p. 133.
[5] *Ibidem*, p. 136.
[6] *Ibidem*, p. 138.

abstract nu există. Viaţa omului e colorată, influenţată de aspiraţiile comunităţii naţionale. Naţiunile luptă să valorifice potenţialul lor creator. Întrecerea între naţiuni în această direcţie e admisă, este „însă condamnabilă şi periculoasă cînd ea se săvîrşeşte prin mijloace silnice, care sînt contrare umanităţii" [7]. De aceea, şovinismul trebuie condamnat, fiind o tendinţă contrară destinaţiei pe care o are de realizat omul. Conştiinţa naţională în dezvoltarea sa istorică trebuie să conveargă spre umantitate „prin care se înfrăţesc toate naţiunile în o singură societate mare şi prin care se operează grandioasa dezvoltare generală a civilizaţiei" [8].

Naţiunea, ca orice organism viu, se dezvoltă şi progresează prin ajutorul fiilor ei. Pentru a integra un tînăr în spiritul unei naţiuni, e necesară educaţia naţională. „Sub educaţie naţională — subliniază Pipoş — avem să înţelegem un proces de cultivare intelectuală şi morală, întocmit aşa încît generaţia tînără să se introducă în modul de cugetare, simţire şi voinţă al întregii naţiuni" [9]. Chemarea istorică a unui popor se concretizează în opere culturale. De aceea, tineretul e chemat să cunoască creaţiile geniului naţional în literatură, ştiinţă, artă. Contactul cu aceste opere formează caracterul tineretului. Şcoala devine un factor de educaţie naţională, datorită faptului că ea familiarizează tineretul cu marile valori ale culturii naţionale.

Mijloacele educaţiei naţionale nu restrîng scopul şi mijloacele educaţiei general-umane, ci, din contră, le întregesc : „o educaţie care corespunde principiilor pedagogice, nu poate fi decît naţională", afirmă Pipoş, după ce analizează corelaţia naţional-general uman în acţiunea educativă. Elementul naţional valorificat în cadrul unei educaţii raţionale devine un factor de întărire a colaborării între naţiuni, iar omul devine folositor umanităţii. „Prin minte şi inimă cultivată în direcţie naţională, omul abstract devine om concret, primeşte putere de a trăi şi a fi folositor omenirii" [10]. E o preocpuare constantă a lui Pipoş ridicarea omului la înţelegerea principiilor care guvernează relaţiile dintre naţiuni.

Concepţia pedagogică a lui Pipoş despre elementul naţional în educaţie se înscrie în acelaşi valoros fond al umanismului pedagogic românesc. Spirit animat de înalte valori umane, Pipoş a văzut în educaţie un act de progres moral şi de ridicare a omului pe înalte trepte de conduită morală. Teza valorificării elementului naţional în educaţie nu l-a condus pe Pipoş la o înţelegere îngustă, care să aducă după sine o limitare a actului educaţiei. Educînd tineretul în spiritul tradiţiilor şi aspiraţiilor naţionale, facem din el un element valoros al umanităţii, la a cărei complexitate de viaţă şi de cultură tineretul fiecărei naţiuni e chemat să-şi aducă partea sa de contribuţie. Progresul umanităţii solicită valorificarea în procesul educativ a tradiţiilor şi culturii naţionale. Aceasta e una din tezele fundamentale ale concepţiei pedagogice a lui Pipoş.

Succesorul lui G. Munteanu la conducerea liceului din Braşov, Ion Meşotă (1838-1878), a atacat problemele educaţiei naţionale într-un articol publicat în „Şcoala română" [11]. Pornind de la ideea că educaţia e o înrîurire conştientă a tineretului de către oamenii maturi, Ion Meşotă fixează ca scop al acţiunii educative ideea că prin educaţie trebuie să-l facem pe copil capabil să răspundă sarcinilor ce-i revin în cadrul comunităţii naţionale. Educaţia nu-şi poate propune ca scop numai dezvoltarea individualităţii copilului. Dezvoltarea tinerei generaţii trebuie orientată într-o direcţie folositoare din punct de vedere naţional. Familia, şcoala şi societatea, ca factori educativi, răspunzători de formarea tinerei generaţii, sînt chemaţi să urmărească acest obiectiv.

Ideea că elementul naţional constituie una din coordonatele educaţiei tineretului este expusă şi de I. Raţiu, într-un studiu publicat în „Foaia scolastică" [12]. Prin educaţie naţională, tineretul se leagă mai mult de tradiţiile naţionale şi poate fi pregătit mai temeinic pentru viitor. Căile de educaţie naţională le constituie studiul istoriei şi al limbii materne. Valoarea educativă a istoriei constă în faptul că ea prezintă tineretului trecutul glorios al poporului. Studiul istoriei naţionale trezeşte în copil demnitatea naţională şi admiraţie faţă de momentele glorioase ale trecu-

[7] P. Pipoş, *Elementul naţional în educaţie*, în vol. *Asociaţia naţională arădană — Conferinţe publice*, Arad, 1892, p. 28.
[8] *Ibidem*, p. 29.
[9] *Ibidem*, p. 45.
[10] *Ibidem*, p. 52.
[11] I. Meşotă, *Despre creşterea naţională*, în „Şcoala română", nr. 35, an. II, 1877.
[12] I. Raţiu, *Educaţia naţională*, în „Foaia scolastică", nr. 8, an. I, 1899.

tului nostru istoric. Ca element comun al conştiinţei întregului popor, limba este o condiţie a existenţei unei comunităţi naţionale. Valoarea educativă a studiului limbii materne nu constă numai în dezvoltarea gîndirii. Ca mijloc de educaţie naţională, rolul ei educativ constă în dezvoltarea dragostei de naţiune şi de tradiţiile naţionale [13]. În operele literare tineretul găseşte ideile care frămîntă timpul său. În operele scriitorilor noştri naţionali găsim frînturi din viaţa poporului nostru şi din lupta părinţilor pentru libertate şi independenţă naţională.

Valoarea educativă a istoriei şi sarcinile educaţiei naţionale a tineretului sînt analizate şi de V. Bologa, într-o cuvîntare rostită la serbarea încheierii anului şcolar 1899-1900 [14]. El stăruie asupra importanţei educaţiei naţionale a fetelor, care atunci cînd vor deveni mame sînt datoare să crească pe copiii lor în spiritul dragostei faţă de popor. Tinerele fete trebuie să fie ferite de imitarea docilă a conduitei unor altor popoare. Lor trebuie să li se dezvolte spiritul de independenţă şi ataşament faţă de poporul român. De aceea, educaţia naţională e o necesitate imperioasă într-o şcoală de fete. Acesta e un obiectiv care reiese şi din tradiţia luptei pentru înfiinţarea şcolii şi din activitatea culturală pe care „Astra" o desfăşura în slujba poporului. V. Bologa releva importanţa educaţiei fetelor pentru dezvoltarea noastră naţională, pentru progresul cultural al poporului. Materia de învăţămînt ce se preda în şcolile de fete se alegea din tezaurul culturii naţionale.

La clarificarea problemelor privind educaţia în spirit naţional a tinerei generaţii, valoroase precizări a adus profesorul de pedagogie al Institutului pedagogic din Sibiu : P. Şpan [15]. În consideraţiile sale, el pleacă de la teza că în secolul al XIX-lea educaţia tineretului e dominată de un nou curent de idei : ideile naţionale. Învăţămîntul dobîndeşte ca scop al său trezirea sentimentului naţional. Cunoştinţele pe care le asimilează tînăra generaţie sînt valorificate pentru a dezvolta caracterul naţional [16]. În clasificarea formelor de interes pe care o face P. Şpan, el situează ca o formă distinctă interesul naţional. Se ştie că, în spiritul terminologiei herbartiene, Şpan a fixat ca scop al învăţămîntului interesul pedagogic, care se extinde însă asupra mai multor aspecte ale ocupaţiilor omeneşti. Din această cauză, interesul e multilateral, iar una din formele sale e interesul naţional. Această formă de interes e o manifestare a interesului simpatetic colectiv. Prin interes simpatetic colectiv, P. Şpan înţelege sentimentele de bucurie şi tristeţe pe care ţi le provoacă evenimentele ce se petrec în cadrul unei colectivităţi — familie, naţiune. „Interesul naţional — afirmă Şpan — mă face să urmăresc cu tot sufletul şi cu toată inima mea desfăşurarea vieţii neamului" [17]. Interesul naţional devine un imbold în activitatea indivizilor.

Poporul român se caracterizează printr-o neastîmpărată sete de cultură. Trecutul istoric al poporului român a permis formarea şi consolidarea unui spirit propriu, care a clocotit şi „a dat naştere acelor frumoase poveşti populare, acelor basme neîntrecute, drăgălaşelor doine, picantelor anecdote, frămîntări de limbă, admirabilelor cimilituri, descîntece şi a plinelor de farmec colinde şi ode de pe la diferite ocasiuni din viaţa sa" [18]. Studiul acestor produse ale geniului popular va permite o cunoaştere mai temeinică a spiritului poporului român, a psihologiei sale. Psihologia popoarelor, constată Şpan, este încă în formare. În lecţiile sale de psihologie, P. Şpan a analizat şi procesul formării conceptului de „noi" care stă la baza colectivităţilor : familia, naţiunea, comunitatea umană [19]. Conceptul de „noi, românii" se formează pe baza elementelor comune care-i apropie pe membrii colectivităţii: limba comună, obiceiuri şi tradiţii comune.

Şcoala, ca instituţie care pregăteşte pentru viaţă tineretul unei naţiuni, trebuie să-şi deschidă larg porţile şi fetelor, susţine P. Şpan într-un studiu. Pentru a asigura pregătirea pentru viaţă a tinerelor fete, şcolile trebuie să se acomodeze cerinţelor vieţii moderne. Una din aceste cerinţe e

[13] *Ibidem, Studii şi biografii,* Blaj, 1904.

[14] Programa Şcoalei civile de fete cu internat si drept de publicitate a Asociaţiunii pentru literatura română şi cultura poporului român din Sibiu pe anul şcolar 1900-1901, Sibiu, 1901.

[15] Vezi, T. Gal, *Petre Şpan despre valenţele educative ale vetrei părinteşti,* „Revista de pedagogie", nr. 9/1969.

[16] P. Şpan, *Lecţii pedagogice,* Sibiu, 1908, p. 24.

[17] *Ibidem,* p. 27.

[18] *Ibidem,* p. 8.

[19] P. Şpan, *Lecţii de psihologie,* Sibiu, 1906, p. 47.

ridicarea nivelului cultural al comunității naționale. Mersul cultural modern cere însă ca în educarea fetelor să trecem „de barierele propriei tale națiuni", învățîndu-le să aprecieze ceea ce e valoros în viața altor comunități naționale. Școlile de fete sînt chemate să aducă servicii națiunii și omenirii.

Exprimîndu-și opiniile sale despre educația fetelor, G. Joandrea pornește de la teza că individualitatea unei națiuni se exprimă în cultura și în civilizația sa. Femeia româncă a contribuit la păstrarea individualității noastre naționale prin sădirea dragostei de limbă în conștiința tineretului. Epoca modernă a adus în circulația de idei și de valori pedagogice și ideea că femeii trebuie să i se asigure o educație națională bazată pe principii pedagogice. Educația în spirit național a tinerelor fete presupune cunoașterea temeinică, a limbii române, a culturii naționale, a priceperii de a organiza gospodăria familiei și de a crește copiii. G. Joandrea e adeptul ideii că educația trebuie să aibă caracter național [20]. O educație în sens cosmopolit e o utopie. Printr-o educație națională organizată și condusă după principii pedagogice se formează caracterul tinerei generații. Educatorului îi revine sarcina ca în cadrul procesului amplu de formare a caracterului copiilor să le cultive dragostea de limbă, port, datini strămoșești, care sînt elemente ale specificului național. Asimilarea valorilor literare și cunoașterea principalelor opere ale literaturii naționale înnobilează sufletele tineretului și luminează calea vieții. Procesul de educație națională trebuie astfel întocmit, încît „să nu disprețuiască literatura altor popoare". Elevii să fie îndemnați să-și cîștige frumoase cunoștințe din literatura maghiară, germană etc. Aceste cunoștințe îi vor ajuta să prețuiască mai mult literatura noastră națională.

În dezbaterile privind educația preșcolară a intervenit și Emilia Lungu. În două articole publicate în revista „Biserica și școala", ea arată că grădinițele de copii sînt o binefacere pentru familie și învățămînt [21]. În aceste instituții trebuie să se asigure dezvoltarea conștiinței naționale a elevilor. Educația în grădinițe a copiilor dobîndește o deosebită valoare pentru români, dacă acest proces este corect orientat din punct de vedere național. Concluzia la care ajunge E. Lungu este că educația preșcolară „trebuie bazată pe spirit național". Sentimentele de dragoste de părinți, de locul natal, de limbă și de popor, dezvoltate în grădinițe, vor trăi toată viața în conștiința copiilor. Pentru noi aceste instituții nu sînt simple grădinițe de copii, ci grădinițe române de copii, subliniază E. Lungu, ca o dovadă că ea milita pentru a face din aceste instituții un factor de educație națională a tineretului. Formarea personalității viitoarelor mame și cetățene nu se poate încredința decît unor institute care respectă specificul poporului. De aceea, I. Matei solicita românilor din Transilvania să susțină școalele de fete în care se formează personalitatea lor [22]. Sufletul poporului se întărește educînd viitoarele mame în funcție de specificul național. Institutele de educare a fetelor prezintă o importanță națională, deoarece contribuie la ridicarea nivelului cultural al poporului.

Între figurile de educatori care prin activitatea lor generoasă au contribuit la creșterea prestigiului școlilor din Brașov se distinge figura luminoasă a lui Virgil Onițiu (1864-1915). Practica educativă îndelungată a lui V. Onițiu i-a permis formularea unor concluzii pedagogice, expuse în lucrări publicate în anuarele școlare sau în cuvîntări rostite la zile festive. În cuvîntarea rostită la încheierea anului școlar 1903-1904, V. Onițiu abordează și problema respectării particularităților naționale în procesul educației. Pornind de la constatarea că între oameni există anumite deosebiri de limbă și de factură psihică în funcție de națiunea căreia aparțin, V. Onițiu conchide că pedagogia trebuie „să țină seama în munca educațiunii, de tipul specific național, care este întrupat în firea fiecărui elev" [23]. De aceea, este firesc ca românii din Transilvania să ridice „postulatul unei pedagogii naționale române". Toate artele își au

[20] G. Joandrea, *Citeva reflexiuni la creșterea fetițelor noastre*, în Raportul V al școalilor capitale ortodoxe române de băieți și fete din Lugoj pe anul scolastic 1901—1902, Lugoj, 1902.

[21] E. Lungu, *„Educația primă"*, în „Biserica și școala" nr. 4, an. II, 1878 și *„Educația națională"* în nr. 6, an. II, 1878.

[22] I. Matei, *Școală și educație*, Arad, 1916, p. 44.

[23] H. Teculescu, *V. Onițiu, un educator deschizător de suflete și ziditor de idealuri, Viața și opera*, București, 1937, p. 311.

[25] D. Goga, *Pedagogul V. Gr. Borgovan*, Cluj, 1935, p. 97. (Reproduce extrase din conferința *Educația națională în acțiune*).

specificul lor naţional, educaţia fiind o artă are şi ea un specific naţional.

În concepţia lui V. Oniţiu, educaţia naţională are ca premisă cultivarea dragostei de limbă şi de tradiţiile naţionale. Acest sentiment alcătuieşte un element al educaţiei naţionale, care e mult mai bogată în conţinut. Un popor are anumite însuşiri psihice şi morale care-i constituie individualitatea sa. Această individualitate specifică e obiectivul acţiunii educative a pedagogului practic, care, pentru atingerea ţelurilor educative pe care şi le-a fixat, trebuie să cunoască temeinic „complexul de însuşiri fizice, psihice şi morale care constituie tipul poporului românesc în genere" [24]. Modelarea acestui tip înseamnă punctul de plecare al pedagogiei româneşti. Întîlnim în gîndirea pedagogică a lui V. Oniţiu conceptul de pedagogie naţională română, prin care el înţelege o activitate pedagogică determinată de particularităţile naţionale. Şcoala trebuie să-şi subordoneze activitatea ei operei măreţe de luminare a poporului. Această idee continuă concepţia iluministă a pedagogiei româneşti din Transilvania despre rolul şcolii în viaţa comunităţii naţionale.

Unul dintre pedagogii care a contribuit la unitatea şcolii româneşti de pe ambele versante ale Carpaţilor prin urmărirea idealului unităţii statale a fost V. Gr. Borgovan, prin activitatea sa pedagogică desfăşurată în cadrul şcolilor normale din Gherla, Bucureşti, Bîrlad şi Turnu Severin. Într-o conferinţă ţinută la Ateneul din T. Severin, în decembrie 1914, V. Gr. Borgovan defineşte astfel conceptul de educaţie naţională : „Educaţia naţională este creşterea tineretului şi perfecţionarea adulţilor în spiritul şi virtuţile strămoşilor, cultivînd cu tot dinadinsul şi după un plan metodic iubirea adevărată de patrie şi de neam şi stîrpind în acelaşi timp defectele şi viciurile neamului, în scopul înfăptuirii idealului naţional" [25]. Se observă din definiţie că educaţia naţională e concepută ca un proces de formare morală, de cizelare a caracterului viitorului cetăţean. Această activitate de formare e subordonată realizării unităţii naţionale. Prin ideal naţional, V. Gr. Borgovan înţelegea „unirea tuturor românilor într-un singur stat, organizat după principiile libertăţii, dreptăţii şi frăţiei, ca să-şi poată dezvolta toate puterile sale fără nici o piedică, pe terenul economic, pe cel al ştiinţelor, al artelor, al literaturii şi în toate direcţiile vieţii sociale moderne, îndeplinindu-şi misiunea culturală, adăugînd la progresul în bine al omenirii ceea ce calităţile fireşti ale neamului pot să aducă". Se observă că în concepţia lui V. Gr. Borgovan despre statul român unitar sînt elemente din concepţia democratică a revoluţionarilor de la 1848. Concepţia lui V. Gr. Borgovan despre educaţia naţională se remarcă prin democratismul şi umanismul pe care el înţelege să se bazeze activitatea statului naţional unitar.

Analiza ideilor pedagogice despre educaţia naţională promovate de pedagogii transilvăneni în perioada dualismului ne permite să remarcăm spiritul umanist şi democratic care stă la baza acestor idei. Pentru I. Slavici, P. Pipoş, V. Gr. Borgovan, P. Şpan, educaţia naţională a tineretului nu poate să fie în contradicţie cu educarea lui în spiritul marilor tradiţii umane ale culturii româneşti. Pedagogii români din această epocă se situează pe poziţiile iluminismului şi liberalismului din cea de-a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Ei fac din educaţia naţională un factor de modelare a tinerei generaţii. Cristalizate într-o luptă tenace pentru emanciparea naţională şi socială a românilor transilvăneni, ideile lor pedagogice au devenit un factor de unitate politică, în condiţiile în care prin şcoală se urmărea cu tenacitate desnaţionalizarea tinerei generaţii.

Ca note comune şi definitoare pentru gîndirea pedagogică a gînditorilor transilvăneni sînt disprețuirea şi condamnarea urii dintre popoare, a şovinismului şi exclusivismului naţional. Ei au militat pentru o educaţie deschisă marilor valori umane, care să dezvolte în conştiinţa tinerei generaţii respect faţă de demnitatea umană. Progresul umanităţii nu se poate realiza decît prin apropierea între naţiuni, prin promovarea spiritului de înţelegere şi prin aportul specific al fiecăreia la dezvoltarea ştiinţei, artei, literaturii. Scopul şi mijloacele educaţiei naţionale au fost definite în concordanţă cu principiile generale ale educaţiei. În concepţia lui I. Popescu, P. Pipoş, P. Şpan, V. Gr. Borgovan, educaţia naţională nu exclude educarea tineretului în spiritul marilor aspiraţii şi tradiţii umaniste.

[24] *Ibidem*, p. 313.

[25] D. Goga, *Pedagogul V. Gr. Borgovan*, Cluj, 1935, p. 97. (Reproduce extrase din conferinţa *Educaţia naţională în acţiune*).

Contribuția lui Titu Maiorescu la dezvoltarea învățămîntului pedagogic

Dr. IOAN N. VLAD
cercetător științific principal,
Institutul de științe pedagogice

S-a spus — și pe bună dreptate — că profesorii de pedagogie din fostele școli normale — azi licee pedagogice — au avut o contribuție însemnată la dezvoltarea gîndirii pedagogice și a învățămîntului nostru[1]. Printre aceștia se numără și Titu Maiorescu, ca unul care a funcționat, la începutul activității sale didactice, la Preparandia din Iași. Dacă cele două încercări ale lui Maiorescu, din 1876 și 1891, de a da o direcție nouă învățămîntului românesc au eșuat, nu înseamnă că acesta n-a așezat la baza *reformei* sale școlare o concepție pedagogică bine conturată. Maiorescu a fost un om de o aleasă cultură, un om politic cu o largă viziune asupra viitorului școlii și culturii românești. Dar, nu la această problemă ne vom referi în studiul de față[2]. Vom evidenția aici numai un aspect din preocupările criticului de la Junimea, care, *încă din primul an al activității* sale la Ministerul Instrucțiunii, a încercat să creeze condiții anticipative pentru o proiectată reformă a instrucțiunii publice, a învățămîntului pedagogic de toate gradele.

Legea instrucțiunii publice din 1864, acest *monument al culturii noastre*, nu prevăzuse un sistem de pregătire a corpului didactic pentru învățămîntul primar. Cu atît mai mult pentru cel preșcolar, care, la acea dată, era ca și inexistent. A schițat ceva vag pentru învățămîntul secundar. În vederea pregătirii viitorilor profesori de gimnazii și de licee, cărora li se cerea, „pe lîngă *posedarea științei* și *darul expunerii*", adică „darul pedagogic de a instrui și de a înrîuri favorabil prin suma și valoarea cunoștințelor de propus asupra dezvoltării minții și inimei școlarilor" [3], legea respectivă prevăzuse înființarea de *școli normale*. Ele au luat ființă abia în 1880, devenind, prin legea lor organică, *Școli normale superioare*. Acestea au trăit timp de 18 ani, fiind apoi desființate și înlocuite, prin Legea învățămîntului secundar și superior din 1898, cu Seminariile pedagogice.

Pregătirea pedagogică a corpului didactic de toate gradele a preocupat pe toți acei care au trecut pe la conducerea Ministerului Instrucțiunii — și nu numai la noi, ci și în alte părți. Maiorescu însă a pus ca principiu esențial, în proiectul său de reformă a învățămîntului din 1876, „introducerea școlilor normale în organismul învățămîntului primar" [4], așa încît ne putem da și mai bine seama de ce el a acordat învățămîntului pedagogic un loc însemnat în sistemul învățămîntului nostru.

Buna pregătire a viitorilor profesori stă în mod deosebit în atenția autorității școlare superioare. Ca urmare a acestor stări de lucruri, se modifică, în 1879, în timpul ministeriatului lui Gheorghe Chițu, unele dispoziții ale legii din 1864, punîndu-li-se candidaților la profesorat obligația să posede titluri științifice superioare: diploma de licență sau de doctorat[5]. Această reformă a însemnat un pas înainte față de ceea ce fusese pînă la această dată, cînd, la numire, profesorilor se-

[1] *Școala modernă*, București, anul I, nr. 20—21, martie-aprilie 1898, p. 159.

[2] Un studiu documentat asupra gîndirii pedagogice a lui Maiorescu a publicat răposatul profesor de la Universitatea din Iași, S. Găină, intitulat *Titu Maiorescu, profesor de pedagogie și psihologie la Universitatea din Iași*, „Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza", Iași. Serie nouă, sec. III, tom. X, 1964, p. 55-68.

[3] C. Dimitrescu-Iași, *Învățămîntul universitar și pregătirea profesorilor gimnaziali*, „Revista pedagogică", an. I, nr. 1/1891, p. 6.

[4] I. Popescu-Teiușan, *Contribuții la studiul legislației școlare românești. Legea instrucțiunii publice din 1864*, Editura didactică și pedagogică, București, 1963, p. 131.

[5] *Legea pentru numirea profesorilor la gimnazii, licee și școli profesionale din 17 martie 1879*, în „Monitorul Oficial" nr. 68 din 24 martie 1879.

cundari li se cerea doar să cunoască materia pe care aveau s-o predea în gimnazii sau în licee. Mai mult, în 1877, în urma stăruinţelor ministrului Gheorghe Chiţu, se înfiinţează cele două catedre de *pedagogie, psihologie şi estetică,* la universităţile din Bucureşti şi Iaşi, cu scopul vădit de a transforma facultăţile de litere şi de ştiinţe în şcoli superioare de pregătire a viitoarelor cadre didactice care vor preda în învăţămîntul secundar [6].

În ultimele decenii ale secolului trecut, chestiunea reformei învăţămîntului a preocupat nu numai popoarele mai înaintate în cultură, ci şi pe cele tinere, „deşteptate abea de curînd la conştiinţa vieţii naţionale". Ele „fac sacrificii uriaşe spre a se pune în curent cu mişcarea culturală modernă" [7]. Prin acest proces a trecut şi ţara noastră.

Ceea ce nu reuşise Titu Maiorescu, nici în 1876 şi nici în 1891, se va realiza sub ministeriatul lui Tache Ionescu, cînd, prin legea din 1893, se instituie şi primul sistem de formare şi recrutare a învăţătorilor şi institutorilor de la noi din ţară [8].

Legea din 1893 prevedea un sistem de şcoli normale-primare pentru pregătirea viitorilor învăţători din mediul sătesc şi şcoli normale de institutori pentru formarea educatorilor — institutorilor — din învăţămîntul primar urban. Legea acorda mai multă atenţie învăţătorului. Se spunea clar: „elementul principal al şcolii, agentul de căpetenie de a cărui inteligenţă şi hărnicie depinde aproape tot succesul operei ce întreprindem" [9], atribuindu-i-se deci un rol de seamă în viaţa şcolii şi a satului. Dar, această „apreciere" era numai formală. În realitate, Tache Ionescu a avut o poziţie stranie faţă de activitatea social-culturală a învăţătorilor.

Titu Maiorescu, permanent preocupat de perfecţionarea pedagogică a corpului nostru didactic, s-a distanţat mult de confraţii săi conservatori şi junimişti, mai ales după 1871, cînd se încerca reducerea şcolilor normale [10]. Şeful şcolii junimiste poseda o cultură filozofică şi pedagogică mult superioară colegilor săi. După cum se ştie, Maiorescu n-a urmat numai cursuri de filozofie la universităţile din străinătate. Teza sa de doctorat *De philosophia Herbarti* [11], chiar dacă s-a referit numai la concepţia filozofică a marelui pedagog german, îl înscrie printre filozofii noştri care au acordat o mare atenţie pedagogiei herbartiene. Presa liberală l-a învinuit de introducerea herbartianismului în pedagogia românească [12]. Într-adevăr, Herbart a exercitat o puternică înrîurire în pedagogia europeană, şi în ţara noastră mai mult decît în alte ţări [13]. El a fost în ultimele decenii ale secolului trecut, „patronul pedagogiei româneşti, mai ales, în ceea ce priveşte metoda de predare cu aşazisele ei „trepte formale" şi cu pregătirea aparatului aperceptiv" [14].

Titu Maiorescu a avut preocupări şi pentru pedagogia fröbeliană, ca şi pentru sistemul grădiniţelor de copii, care în această epocă, luaseră un mare avînt în multe ţări din lume. Cei care au cunoscut poziţia lui Titu Maiorescu faţă de pedagogia preşcolară au recurs la serviciile acestuia, solicitîndu-l să le indice „scrierile în limba franceză cele mai bune asupra sistemului Fröbel" [15]. Apelurile ce i s-au adresat sînt o certă dovadă că Maiorescu era cel mai în măsură, la acea dată, să răspundă şi să pună la dispoziţia amicilor săi materialul bibliografic corespunzător în problematica pedagogică contemporană.

Iată de ce Maiorescu trebuie să fie privit ca cel dintîi la noi care a acordat învăţămîntului pedagogic o mare şi deosebită atenţie. De aceea, s-a îngrijit, în mod deosebit, să pregătească cadre didactice corespunzătoare, care

---

[6] A se vedea studiul nostru, *Date noi în legătură cu înfiinţarea catedrei de pedagogie la Universitatea din Bucureşti,* „Revista de pedagogie", an. XV, nr. 2/1966.

[7] C. Dimitrescu-Iaşi, *Noul proiect de lege pentru organizarea învăţămîntului primar şi normal primar,* „Revista pedagogică" an. I, nr. 5 şi 6/1893, p. 224.

[8] *Legea asupra învăţămîntului primar şi normal-primar din 19 mai 1893,* în „Monitorul Oficial" nr. 40 din 23 mai 1893.

[9] *Expunerea de motive la proiectul legii din 1893,* „Revista pedagogică", an. I, nr. 5 şi 6/1893, p. 230.

[10] I. Popescu-Teiuşan, *Op. cit.,* p. 126.

[11] Impregnată de spirit herbartian, spune filozoful român I. Petrovici, este şi lucrarea lui T. Maiorescu: *Einiges Philosophische ingemeinfassliche Form* (I. Petrovici, *Scrieri istorico-filozofice* — Seria nouă, Casa Şcoalelor, Bucureşti, 1943, p. 25).

[12] „Voinţa naţională", an. XXVII, nr. 7393/1910, p. 1.

[13] Louis Glockel, *Herbart,* Paris, 1903, p. 25.

[14] I. Petrovici, *Scrieri istorico-filozofice,* Seria nouă, Casa Şcoalelor, Bucureşti, 1943, p. 36.

[15] Biblioteca Academiei R.S.R., secţia Scrisori, 5[54] XVI[4].

să cunoască şi să predea şi pedagogia fröbeliană. Ca atare, încă din primul an al ministeriatului său la instrucţia publică, el trimite în Germania, la Gotha, un număr de 4 tinere spre a se specializa în ştiinţele pedagogice şi în mod deosebit în pedagogia preşcolară. Recrutarea bursierelor s-a făcut după anumite criterii. În primul rînd atenţia s-a îndreptat către absolventele celor trei şcoli centrale de fete din Bucureşti, Iaşi şi Craiova, deoarece în planul de învăţămînt al acestor şcoli figura şi pedagogia, ca disciplină de învăţămînt. Selectarea burselor s-a realizat pe baza propunerilor administraţiei locale [16]. Alegerea a fost judicioasă [17]. Titu Maiorescu şi-a motivat temeinic decizia de trimitere la studii superioare a celor trei bursiere: a) trebuinţa de a se introduce metode speciale în învăţămîntul pedagogic al fetelor; b) o cultură pedagogică superioară se poate dobîndi numai în şcolile înalte din străinătate, cel mai indicat fiind Seminarul de institutoare din Gotha, unde se acorda o atenţie deosebită pedagogiei fröbeliene. Cu un an mai tîrziu, în 1875, tot sub ministeriatul lui Titu Maiorescu, Eugenia Frangulea, institutoare superioară la Şcoala Podul Lung, dintr-o suburbie a Iaşului, solicita Ministerului Instrucţiunii aprobarea unei burse, spre a studia într-un institut pedagogic superior din străinătate [18]. Maiorescu nu întîrzie cu aprobarea. Decizia prin care i se acorda bursa este redactată chiar de el. Solicitanta urmează să plece tot la Gotha [19] şi să se alăture grupului de bursiere trimise cu un an mai înainte, aşa cum am arătat mai sus. Eugenia Frangulea a fost şi ea absolventă a Şcolii centrale de fete, fiind colegă şi prietenă cu Veronica Micle. Pe tot timpul studiilor, acestea s-au aflat într-o amicală şi afectuoasă corespondenţă [20]. Probabil că Titu Maiorescu a cunoscut-o încă de pe cînd era elevă la Şcoala centrală din Iaşi.

Dar, Maiorescu s-a preocupat şi de învăţămîntul mediu şi superior pedagogic pentru băieţi, mai ales de acesta din urmă, unde urmau să-şi facă calificarea superioară viitorii profesori de pedagogie din şcolile normale. În acelaşi an, se înregistrează la Ministerul Instrucţiunii o cerere de obţinere a unei burse pentru studii pedagogice superioare în străinătate. E vorba de cererea lui Constantin Meissner, viitor profesor de pedagogie la Şcoala normală din Iaşi şi inspector general al învăţămîntului, o figură de seamă a învăţămîntului nostru [21]. Se pare că cererea lui Meissner a fost inspirată chiar de ministrul Titu Maiorescu, pentru că rezoluţia acestuia consonă cu conţinutul cererii. Că Titu Maiorescu a făcut o favoare tînărului Meissner nu mai încape nici o îndoială! Altfel nu se explică de ce pentru această bursă nu s-a instituit concurs, aşa cum s-a întîmplat cu bursa pentru studii matematice, care s-a atribuit, prin concurs, tot în acelaşi an, de către Titu Maiorescu, lui Spiru Haret. Să revenim însă la rezoluţia lui Maiorescu pusă pe cererea lui Constantin Meissner. Ministrul, care era şi jurist, a căutat să-şi justifice aprobarea bursei, obligîndu-l pe petiţionar să-şi ia anumite obligaţii, de care era condiţionată **acordarea** bursei [22]. Bursierul „ocrotit" de Titu Maiorescu nu s-a reîntors însă din Germania cu o diplomă de doctor, deşi a frecventat timp de doi ani, atît cursurile

[16] Direcţia Arhivelor Statului, Arhiva istorică centrală, Fond MIC, dosar 2579/1874, p. 206.

[17] Au fost propuse trei bursiere: Maria Constantinescu de la Şcoala centrală de fete din Craiova, Elisabeta Georgescu, absolventă a Şcolii centrale din Bucureşti, institutoare la şcoala de fete din Zimnicea şi Amalia Vasiliad, de la Iaşi, care se afla la Institutul Ascher din München (Direcţia Arhivelor Statului, Arhiva centrală istorică, Fond Ministerul Instrucţiunii, dosar 2579/1874, fila 2).

[18] Direcţia Arhivelor Statului, Arhiva istorică centrală, Bucureşti, Fond Ministerul Cultelor şi Instrucţiunii, dosar 2637/1875, filele 258 şi 258 V.

[19] Gotha era un centru pedagogic renumit. Aici activa August Köhler, unul din cei mai de seamă urmaşi ai lui Fröbel. N-ar fi exclus ca María Constantinescu — una dintre cele trei bursiere — să fi devenit prin căsătorie Casabianu. Aşa s-ar explica traducerea de către aceasta din urmă a lucrării lui Köhler, *Educaţiunea modernă. Principalele idei ale lui Fröbel şi aplicaţiuni în familie, în grădina de copii şi în şcoală* (Buc., 1875). În „Revista pedagogică" (1875—1876) Maria Casabianu, redactor la revistă, desfăşoară o susţinută propagandă pedagogică.

[20] „Convorbiri literare", an. LXXII, nr. 10-11-12/1939, p. 1921-1933.

[21] Direcţia Arhivelor Statului, Arhiva istorică centrală, Fond. Min. Cultelor şi Instrucţiunii, dosar 2579/1874, fila 200.

[22] Se punea în vedere solicitantului căruia i se aprobase o sumă de 2 350 lei pe an (1874-1876), plus 300 lei primă specială de transport că este îndeosebi însărcinat cu studierea Pedagogiei la Seminariile de învăţători din Prusia şi că la întoarcere, după 2 ani, va avea a produce diploma de doctor în filozofie la vreuna din Universităţile din Prusia şi că are obligaţia de a servi Statului Român ca profesor de specialitatea studiilor sale. (Direcţia Arhivelor Statului, Arhiva istorică centrală, Fond. Min. Cultelor şi Instrucţiunii, dosar 2579/1874, fila 220).

Universităţii din Leipzig, cît şi pe acelea ale Universităţii din Berlin[23]. Această împrejurare l-a determinat pe Maiorescu să fie abuziv faţă de lipsa de interes de care a dat dovadă Meissner în pregătirea pentru care se făcuseră atîtea cheltuieli şi se puseseră mari speranţe în formarea unui prim doctor în pedagogie. Cu toate acestea, C. Meissner a fost un bun profesor de pedagogie pentru şcolile pedagogice, pregătind, la şcoala unde a funcţionat, numeroase serii de învăţători, care s-au răspîndit apoi pe toată întinderea ţării.

Deşi în concepţia lui Maiorescu au intervenit mai tîrziu unele revizuiri[24], el a văzut în şcoala normală singura instituţie pentru pregătirea viitorilor învăţători.

Dezvoltarea învăţămîntului nostru de toate gradele după 1864 a ridicat numeroase probleme. Cea mai importantă dintre toate era aceea a pregătirii şi selectării cadrelor didactice. Lucrînd într-o şcoală pentru formarea viitorilor învăţători, Maiorescu cîştigase oarecare experienţă în această direcţie. Elementul care dă viaţă programelor, care făureşte personalitatea viitorului cetăţean, este învăţătorul de toate gradele. Acest lucru îi era cunoscut lui Maiorescu. La data cînd corpul nostru didactic primar se recruta din rîndurile claselor inferioare ale liceului — unii nu le posedau nici pe acestea — Maiorescu, proiectînd viitorul, se preocupa în mod serios de cadre cu pregătire pedagogică superioară, care la rîndul lor să facă educaţia viitorului învăţător şi a profesorilor secundari.

Ca ministru al învăţămîntului, Maiorescu a căutat să dea viaţă învăţămîntului pedagogic de toate gradele, să închege un sistem unitar de pregătire a corpului didactic. Dar, acest lucru însemna o catedră de pedagogie la universitate, căreia îi revenea sarcina de a face cultura pedagogică a viitorilor profesori. Unde în altă parte se puteau pregăti viitorii profesori de pedagogie pentru şcolile normale decît în universităţi ? Cui putea fi încredinţată cultura pedagogică a viitorului învăţător decît profesorului de pedagogie ?

La timpul respectiv, ministrul Titu Maiorescu a menţinut pedagogia ca disciplină de învăţămînt în şcoalele centrale de fete, tocmai pentru a se recruta „dintre absolventele acestor şcoli, institutoare pentru şcolile primare urbane şi învăţătoare pentru sate".

În politica sa şcolară a împlinit gîndul cu fapta. Atît cît condiţiile materiale au permis, el a trimis la studii o mulţime de tineri care să se iniţieze în tainele profesoratului şi s-a dovedit, ulterior, că politica sa şcolară în această direcţie a fost întemeiată. Dacă reforma şcolară preconizată de Maiorescu, în anii în care a trecut pe la conducerea Ministerului Instrucţiunii, ar fi fost realizată, învăţămîntul nostru ar fi avut un caracter mai practic.

---

[23] C. Meissner, *Legăturile mele cu C. Dimitrescu-Iaşi*, în *C. Dimitrescu-Iaşi, Omul şi Opera*, Bucureşti, 1934, p. 18.

[24] Titu Maiorescu, *Discurs asupra instrucţiunii publice rostit în Senat*, Tip. Gutenberg, Bucureşti, 1891, p. 82.

Critică și Bibliografie

UN RĂSPUNS

ȘTEFAN BÂRSĂNESCU

Pedagogia este o știință cu o situație specială. Ea se aseamănă cu o casă așezată la drumul mare, pe care fiecare are impresia că o cunoaște, deși n-a intrat vreodată într-însa. Sînt apoi pedagogi și oameni de școală care gîndesc azi cu idei de-acum 20—30 sau chiar 100 de ani, ceea ce nu poate produce decît pagube într-o epocă în care educația este proclamată problema numărul unu a societății contemporane.

În aceste condiții, cultivarea intensă a pedagogiei și nevoia de informare la zi explică, printre altele, publicarea de lexicoane și dicționare, în rîndul cărora se numără și recentul — Dicționar de pedagogie contemporană — *de sub redacția noastră, la care au colaborat cunoscuți oameni de știință din țară și de peste hotare : acad. prof. Șt. Milcu, prof. dr. docent Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei, prof. Gh. Zapan și Pavel Apostol, membri ai Academiei de științe sociale și politice, prof. dr. docent N. Mărgineanu, prof. dr. docent Horia Dumitrescu etc., precum și L. Volpicelli (Roma) și G. de Landscheere (Liège). Apariția sa a fost salutată prin recenzii elogioase publicate de, ziarele „Scînteia" (conf. dr. I. Cerghit), „România Liberă" (prof. dr. doc. Al. Dima), în revista „Colocvii" etc., unanime în a sublinia noutatea și valoarea lucrării. Ni s-au făcut, desigur, și cîteva obiecții judicioase, pe care le-am primit cu interes și le vom lua cu plăcere în seamă.*

„Revista de pedagogie" se ocupă și ea în ultima vreme de dicționarul nostru, consacrîndu-i două recenzii (în nr. 2 și 4/1970). Trecînd peste prima dintre ele, care ne face o serie de obiecții fără a găsi cu cale să le susțină, ne oprim la cea de-a doua, semnată de fostul nostru colaborator Dumitru Muster. Aici ni se impută numeroase și grave erori, gratuite și nefondate, care, la o privire sintetică, se pot grupa astfel :

1. Ne-am grăbit cu publicarea acestui dicționar.

2. N-am tratat logic noțiunile prezentate.

3. N-am inclus noțiuni „foarte contemporane" ; am ignorat pe unii pedagogi contemporani.

4. Nu l-am consultat suficient pe tov. Muster în elaborarea lucrării.

Să ne oprim asupra lor, analizîndu-le, orientați de dorința de a restabili adevărul.

1. Este foarte adevărat că lucrarea s-a realizat în timpul record de un an și jumătate, dar faptul este de două ori explicabil : contractasem cartea cu o editură serioasă, cu Editura enciclopedică română *și porneam la lucru cu niște colaboratori care, în marea lor majoritate, s-au dovedit oameni competenți și de cuvînt. În al doilea rînd, am lucrat intens, pentru a putea răspunde nevoii acute de informare pedagogică a cadrelor noastre didactice, fapt confirmat prin epuizarea întregului tiraj de 12 500 de exemplare.*

2. În ceea ce priveşte obiecţia că n-am fi „logici" în selectarea şi tratarea termenilor, observăm că: stabilirea noţiunilor s-a făcut pe temeiul unei cunoaşteri aprofundate a principalelor dicţionare şi lexicoane clasice (Buisson, Rein, Spieler, Roloff, Schwartz etc.) şi a celor noi (sovietice, germane, engleze, americane etc.). În ceea ce priveşte tratarea, pretinsa confuzie derivă de acolo că noi am definit noţiunile în raport cu stadiile lor de evoluţie (pedagogia clasică, pedagogia interbelică şi pedagogia socialistă actuală), procedare originală pe care, spre regretul nostru, tov. Muster se pare că n-a surprins-o. Astfel, el ne reproşează, dîndu-ne, cu această ocazie, şi un model de gîndire logică: „Iar dacă se declară sinonime educaţie şi acţiune educaţională, *definirea se face unitar numai în termenul cu circulaţia recomandată (dar pot fi ocolo doi autori)" — p. 118. La aceasta răspundem că* acţiunea educaţională *este numai într-un sens sinonimă cu* educaţia, *considerată aici sub aspectul cercetării operaţionale şi ca o categorie a praxiologiei pedagogice. Cît despre „istoriografia pedagogiei", ea nu este o noţiune născocită de noi spre a semăna confuzie, ci o disciplină de ramură de vie actualitate, care face obiectul unor cercetări specializate şi căreia i se consacră azi congrese internaţionale (Budapesta, 1968, Köln, 1970).*

3. Dar cele mai grave obiecţii pe care ni le face D. Muster sînt cele de la punctul 3: neconsultîndu-l, am ignorat noţiuni „foarte contemporane" *(sublinierea îi aparţine". Care sînt acestea? „Aplicare" (moment al unei lecţii); or,* aplicarea, *ca treaptă formală, datează de circa 100 de ani, aşa încît Găvănescul cerea pe la 1898 înlocuirea ei, semn că şi pentru vremea lui era destul de veche; tot atunci el se ocupa şi de „corelaţie (principiu didactic)", care ne este de asemenea recomandat ca „foarte contemporan".*

În ceea ce priveşte curba lui Gauss *şi* ogiva lui Galton, *aceştia sînt termeni statistici destul de vechi pentru vremea noastră, a utilizării maşinilor electronice în aprecierea şi clasificarea elevilor, fapt despre care încă tov. Muster nu face nici o menţiune, fiindcă probabil a rămas la stadiul primilor termeni.*

În aceeaşi ordine de idei, tov. Muster ne învinuieşte că i s-au publicat doar noţiuni banale ca: examen, concurs. *Banali nu sînt de loc aceşti termeni, mai ales astăzi, cînd sînt un viu obiect de cercetări pedagogice.*

În Dicţionarul *nostru, care nu e „de personalităţi", ci de* materii, *în primul rînd, numărul pedagogilor români incluşi este de 19 din 62. Ei au fost selecţionaţi după criteriul de valoare european, căci un dicţionar nu este un repertoriu de nume, ci o lucrare de consacrare. N-a fost tratat, de pildă, I. Găvănescul, fiindcă încă din 1919 el n-a publicat nimic nou, reeditîndu-şi lucrările de la 1900, iar în preajma celui de-al doilea război mondial, limita de jos luată de noi pentru „contemporaneitate", acesta părăsise de mult pedagogia, angajîndu-se în acţiuni politice extremiste, nu dintre cele mai lăudabile. După tov. Muster, Gr. Tăbăcaru „a creat şcoală". Ţinem să explicăm amatorului nostru de definiţii precise că o* şcoală ştiinţifică *presupune o* concepţie *şi o* metodă de cercetare *acceptată de un grup numeros de discipoli, care o propagă şi o adîncesc într-un număr apreciabil de publicaţii. Iar o şcoală de experimentare pedagogică înseamnă un centru de încer-*

cări de noi sisteme educative, devenit celebru și intens vizitat. Astfel se poate vorbi, în prima accepție, de Școala sociologică de la București (D. Gusti), iar în cea de-a doua de Școala de la Abbotsholme sau de cea de la Vence a lui C. Freinet, dar nu și de... Școala de la Bacău! Nu s-au tratat nici unii din pedagogii de azi.

Limitîndu-ne la aceste exemple din considerente de spațiu, constatarea devine de la sine evidentă: ne găsim în fața unui recenzent rămas în urmă în materie de informație pedagogică, străin de progresele științei contemporane a educației, lucru confirmat și de natura întregii discuții, din care lipsesc preocupările pentru marile teorii și direcții de gîndire.

Mai remarcăm un fapt. Întreaga recenzie este o lecție dată autorilor, care n-au scos o lucrare cum trebuie fiindcă n-au apelat permanent la indicațiile tov. Muster. Ce-ar fi ieșit oare dacă am fi apelat la ele rezultă, credem, suficient din exemplele de mai înainte. Dar care să fie adevărata cauză a supărării sale?

D. Muster, prezentînd comisiei de redactare un număr de termeni, aceasta nu a putut reține din ei decît cîțiva, restul fiind necorespunzători. A fost invitat atunci tov. Muster la redacția Editurii enciclopedice și s-a discutat cu el, cerîndu-i să-i revizuiască în spirit modern. Îmi amintesc cum, cu acea ocazie, i-am făcut recomandarea ca la termenul examen să nu rămînă la explicații curente și banale, ci să trateze despre tendințele de reformă a examenului, menționînd propuneri ca „Proben" și „Erproben" ale unor pedagogi germani sau „cercetarea preliminară" și „finală", preconizată de pedagogi englezi etc. Spre regretul nostru sincer, tov. Muster ni le-a restituit aproape în aceeași formă. Gestul era penru noi o indicație că el, om al cercetării statistice empirice, nu acordă atenție teoriei pedagogice pe plan internațional. Firește că în aceste condiții, repet, spre regretul nostru, fișele sale n-au putut fi publicate. Ele se păstrează în arhiva Dicționarului și pot fi puse la dispoziția celor ce ar dori să se convingă de cele afirmate de noi. Dintr-un sentiment de delicatețe față de tov. D. Muster, am renunțat la ideea de a repartiza acești termeni unei alte persoane, dicționarul lipsindu-se astfel de ei. Menționăm că au fost cazuri cînd unii termeni au trebuit refăcuți, dar autorii cu care am discutat ne-au înțeles intențiile și acestea au devenit publicabile.

În încheiere, D. Muster ne mai dojenește o dată, dîndu-ne de exemplu rău Institutului de științe pedagogice, cu scopul ca acesta să evite pe viitor graba în elaborarea lucrărilor sale. Sfatul ni se pare superfluu.

CULEGERE DE TEXTE PENTRU MUNCA EDUCATIVĂ LA CLASELE I—IV

Lucrarea poate fi socotită drept un sprijin preţios adus învăţătorilor în activitatea educativă, deoarece ea pune la îndemînă un material care, în condiţiile de pînă acum, nu putea fi procurat cu uşurinţă. Felul cum este prezentată dovedeşte că a fost alcătuită în spiritul ideilor noi privitoare la realizarea educaţiei multilaterale, răspunzînd cerinţelor actuale.

Textele sînt grupate pe teme de o stringentă actualitate, subliniind direcţiile spre care învăţătorii trebuie să-şi îndrepte cu precădere atenţia. De pildă, tema *Patrie—patriotism socialist—internaţionalism* îi ajută pe învăţători să găsească o interpretare corectă a legăturii dintre aceste concepte. Temele *Atitudinea conştientă faţă de muncă şi faţă de învăţătură*, precum şi *Frumuseţea comportării* reliefează importanţa acestor aspecte ale educaţiei în condiţiile societăţii socialiste. Subîmpărţirea temelor este făcută corespunzător principalelor aspecte ale educaţiei, indicîndu-se materialul cel mai potrivit. Exemplificăm afirmaţia noastră prin prima temă, care sugerează modul în care se poate realiza dezvoltarea sentimentului patriotic: admirînd trecutul glorios al poporului, cunoscînd frumuseţile şi bogăţiile ţării, respectînd înfăptuirile celor ce construiesc astăzi noua societate.

Textele privind formarea deprinderii unei comportări civilizate sînt grupate pe diviziuni care indică modul cum trebuie acţionat pentru ca această deprindere să fie fundamentată pe convingeri : de ce este necesar ca elevii să respecte pe părinţi, pe bătrîni, pe profesori sau pe oricare om sau copil ; ce rol are cunoaşterea şi apărarea adevărului pentru progresul vieţii sociale ; ce importanţă are prietenia în viaţa oamenilor ; ce importanţă au modestia şi politeţea în relaţiile dintre oameni, precum şi ce importanţă are respectarea ordinei, a punctualităţii şi a disciplinei de către copii şi de către oameni.

De remarcat sînt şi calităţile textelor selecţionate:

— Forma lor literară asigură condiţii pentru înţelegerea ideilor morale expuse, favorizînd dezvoltarea unor imagini mintale sugestive.

— Varietatea genurilor literare şi mai ales selecţionarea textelor cu conţinut narativ — basme, povestiri, schiţe — ţin seama de particularităţile gîndirii elevilor la această vîrstă, iar poeziile — genul literar îndrăgit de copii — sînt bine alese.

— Varietatea subiectelor dă posibilitatea ca textele să fie folosite ca mijloace ilustrative în cadrul diferitelor lecţii : de istorie, de geografie, de citire, de ştiinţele naturii.

Selecţionarea şi colecţionarea celor mai reprezentative texte literare şi poezii pentru copii, din literatura română şi din cea universală, contribuie la prestigiul lucrării.

Totuşi, ţinînd seama de rolul important pe care îl au cunoştinţele în formarea sentimentelor şi în îmbogăţirea vieţii afective, considerăm că unele texte sînt nepotrivite atît cu nivelul de pregătire al elevilor, cît şi cu posibilităţile lor de înţelegere la această vîrstă. Căci nu este posibilă dezvoltarea emoţiilor umane fără crearea unui nivel determinat de cunoştinţe în raport cu un anumit nivel de dezvoltare psihică. Exemplificăm observaţia noastră prin cîteva texte, asupra cărora facem şi unele notaţii.

Textul *Rucăr-Dîmbovicioara* de Al. Vlahuţă este potrivit doar elevilor care au studiat geografia acestei regiuni la nivelul descrierilor din lectură, *Drapelul tricolor al patriei* de P. Anghel este potrivit pentru elevii claselor V—VII, datorită numeroaselor cuvinte şi idei abstracte, precum şi datorită unor cunoştinţe pe care cei mici nu le învaţă. *Litoralul* de I. Vasiliu — mai ales partea introductivă — cuprinde expresii ca : prisme, stil geometric arhitectural etc., care pot fi explicate cu greu elevilor din clasele mici. *George Enescu şi Ştefan Luchian* de T. Arghezi este scris într-o formă literară care poate fi înţeleasă de elevii clasei a VII-a. Elevii mici au prea puţine cunoştinţe despre arta muzicii şi a picturii în general, precum şi despre activitatea acestor valoroşi artişti şi deci nu pot să înţeleagă semnificaţia ideilor superioare ce se desprind din această lectură. Asemenea lecturi ca cele amintite nu vor putea fi valorificate. Dacă cei care au întocmit volumul ar fi ţinut seama de acest lucru, desigur că reuşita cărţii ar fi fost mai mare.

Înv. MARIA RADU

* Elaborată de Institutul de ştiinţe pedagogice, E.D.P., Bucureşti, 1970. 342 p.

PSIHOLOGIA EXPERIMENTALĂ *

Cărticica aceasta de 133 pagini despre *Psihologia experimentală*, scrisă de un cunoscut psiholog — Paul Fraisse (profesor de psihologie experimentală, la Sorbona) — este destinată publicului larg. Prin caracterul său sistematic, prin claritatea şi precizia ideilor, prin limbajul accesibil şi apropiat, prin stilul său alert, lucrarea îşi atinge scopul : ea constituie o lectură instructivă şi plăcută pentru orice intelectual. Meritul cel mai mare al cărţii constă în faptul că, în strădania de a deveni accesibilă, n-a devenit facilă, superficială, păstrîndu-şi întru totul caracterul riguros ştiinţific.

Cunoştinţele aprofundate în domeniul psihologiei experimentale, al istoriei, metodelor şi problemelor ei (vezi *Manuel pratique de psychologie expérimentale*, 1956, şi capitolele redactate de Fraisse din *Traité de psychologie expérimentale*, P. U. F., Paris, 1963-1966), precum şi bogata sa experienţă în munca de cercetare ştiinţifică (concretizată în lucrările experimentale, asupra structurilor ritmice, asupra psihologiei timpului sau, mai recent, asupra psihologiei percepţiei şi limbajului), pot fi găsite în cartea de care ne ocupăm, în forme esenţializate, dobîndite printr-un complex proces de decontare şi distilare mentală.

Prezentînd istoria dezvoltării psihologiei experimentale, problemele şi metodele ei, autorul face o amplă sinteză, bazată pe un bogat material, dar şi subtile disociaţii de idei (vezi distincţiile pe care le face, mai ales în *Introducere*, între *experienţă* şi *experiment*, *psihologie experimentală şi psihologie de laborator*, experimentare *provocată* şi *invocată*, deosebirea dintre *ştiinţă*, pe de o parte, şi *literatură* şi *filozofie*, pe de altă parte, ca forme deosebite de cunoaştere etc.)

Eforturile de a demonstra necesitatea şi posibilitatea existenţei unei psihologii ştiinţifice, experimentale, ferită de subiectivismul introspecţionist, dar şi de exagerările behavioriste watsoniene, sînt vizibile de-a lungul întregii lucrări.

Fenomenologia, manifestarea cea mai răspîndită a subiectivismului introspecţionist, considerînd posibilă cunoaşterea psihologică numai prin experienţa imediată a omului, e socotită pe bună dreptate, de către P. Fraisse ca simplă speculaţie filozofică pe teme de psihologie.

Pentru P. Fraisse, psihologia e o ştiinţă a comportamentului, a activităţii, a acţiunii, aşa cum arătaseră H. Piéron (1907) şi A. Binet (1908), înaintea lui J. B. Watson (1913).

Schema simplistă a lui Watson, stimul-răspuns (S—R), care păruse multora nesatisfăcătoare şi căreia R. Woodworth (1929) îi mai adăugase o variabilă O, organismul, P. Fraisse propune să fie înlocuită cu alta : S-P-R sau R=f (S ⇄ P), aceasta arătînd că reacţia, comportamentul, este funcţie de stimul şi personalitate, care sînt în interacţiune. Personalitatea subiectului — cu particularităţile sale biologice şi psihice individuale (aptitudini, temperament, caracter), atitudinile, experienţa anterioară, contextul social etc. — intervine în orice reacţie la o situaţie dată. Studiului acestui factor P îi sînt consacrate în mod special, în cartea lui P. Fraisse, capitolele VI *(Trebuinţe şi motivaţie)* şi VII *(Personalitatea)*, dar el constituie obiectul unei preocupări permanente, vizibilă şi în celelalte capitole consacrate senzaţiilor şi percepţiilor (II), învăţării şi memoriei (III), activităţilor intelectuale (IV), limbajului şi comunicării (V), psihologiei sociale (VIII).

Autorul nu şi-a propus să dea în această lucrare un rezumat al tuturor rezultatelor dobîndite de psihologia experimentală. Pentru aceasta se poate utiliza tratatul elaborat sub conducerea sa şi a lui J. Piaget. Cititorul poate găsi însă şi aici unele date pe care nu le găseşte în tratat ca de pildă: modelul operaţiilor intelectuale după J. P. Guilford (1959), aparatul pentru „problema solving şi informaţie" (P.S.I.) al lui E. R. John (1957) ş.a. (vezi p. 81—82 şi 73).

Această carte aduce numeroase informaţii despre succesele psihologiei experimentale şi citirea ei este un tonic al încrederii în destinul psihologiei ca ştiinţă.

Pe scurt, *Psihologia experimentală* a lui P. Fraisse e o carte care merită să fie citită de un public cît mai variat (format mai ales din psihologi, pedagogi, filozofi, cadre didactice şi studenţi de la facultăţile de ştiinţe umaniste).

MARIAN BEJAT

* Paul Fraisse, *Psihologia experimentală* (traducere de Elena Herovanu, cu o prezentare de *Al. Roşca*, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România), Editura ştiinţifică, Colecţia Psyché, Buc., 1970. 133 p.

„COMPARATIVE EDUCATION REVIEW"

(„Revista de educaţie comparativă")

„Comparative education review" este jurnalul oficial al Societăţii de educaţie comparativă şi internaţională, fondată în 1956 la New-York, pentru progresul ştiinţei şi învăţămîntului în acest domeniu. Ea apare de trei ori pe an : februarie, iunie şi octombrie, sub conducerea unui consiliu şi a unui comitet editorial, format din profesori de la mai multe universităţi americane.

Numărul din iunie 1969, an.XII, dezbate cîteva teme care reţin atenţia cititorilor.

În planificarea fluxului de studenţi şi a braţelor de muncă în Italia (H. Correa) autorul arată că această planificare se cere a fi realizată printr-un model de relaţii între sistemul educaţional, braţele de muncă şi resursele umane, astfel încît sistemul educaţional să producă muncitori calificaţi pentru dezvoltarea economică şi să ridice nivelul cultural şi profesional. Concluziile sînt trase din numeroase exemple prin metoda statistică.

Tehnica analizei discriminante (W. Asher şi I. Shirely) este un amplu comentar al cărţii *Educaţie, braţe de muncă şi dezvoltarea economică* de Harbison şi Myers, care au cercetat 75 de ţări, stabilind 4 categorii de dezvoltare naţională ce stau în raport direct cu bugetul învăţămîntului, în special cu al învăţămîntului primar şi secundar. În articolul *Discrepanţa între scop şi funcţiune în planificarea educaţională din Guatemala*, D. Williams explică nereuşita planului educaţional prin neglijarea raportului dintre social şi economic şi prin folosirea unui sistem rigid de examinare anuală pentru selecţionarea valorilor, care nu se face după merit, ci după influenţa familiilor bogate, precum şi prin slaba atenţie dată cercetărilor pedagogice care ar putea duce la concluzii ştiinţifice salutare. Într-un alt articol, W. Wiersma compară pregătirea profesorilor de şcoli medii în universităţile din Scoţia, Anglia, Wales şi Statele Unite. Examinaţi cu teste la matematică, ştiinţe şi compunere în limba engleză, studenţii în pragul absolvirii s-au clasificat astfel : scoţienii primii, iar americanii ultimii !

În cercetările curente ale Asociaţiei internaţionale pentru evaluarea realizărilor educaţionale (I.E.A.), Douglas Pidgeon prezintă proiectul acestei asociaţii, care are de scop să facă cercetări educaţionale la scară internaţională, să promoveze cercetările în problemele educaţionale comune unui grup de ţări, în scopul de a găsi mijloace pentru perfecţionarea sistemelor educaţionale şi să prevadă, în cadrul acestei asociaţii, mijloace prin care centrele de cercetare, membre ale asociaţiei, pot să-şi asume cooperarea.

Prof. D-TRU THEODOSIU

O ABORDARE SOCIOLOGICĂ A PROBLEMELOR ŞCOLARE *

Cercetările pedagogice din ţara noastră s-au orientat multă vreme spre aspectele psihologice ale procesului de învăţămînt. În dorinţa de a îmbunătăţi acest proces, de a-i spori eficienţa, s-au studiat şi se studiază amănunţit bazele lui psihologice. Asemenea cercetări n-au rămas fără rezultat. În lumina lor s-au descoperit procedee mai bune pentru transmiterea cunoştinţelor, pentru însuşirea acestora de către elevi, pentru formarea de priceperi şi deprinderi, pentru sporirea caracterului operaţional al cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite.

Se pare însă că în cercetarea pedagogică au fost prea puţin abordate aspectele sociologice ale procesului de învăţămînt. Considerăm că lipsa unor asemenea preocupări constituie una din cauzele rămînerii în urmă a instruirii şi educării elevilor faţă de ritmul dezvoltării societăţii noastre. În principiu s-a recunoscut că pregătirea tineretului trebuie să corespundă unei comenzi sociale, dar preocupările de a organiza şi adapta învăţămîntul în mod cît mai adecvat spre a corespunde cerinţelor actuale şi de viitor ale societăţii noastre au fost destul de firave. Abia în ultimii ani, sub îndrumarea tov. Miron Constantinescu, s-au întreprins şi s-au elaborat un număr de cercetări utile din domeniul sociologiei educaţionale.

Pe linia acestor studii de sociologia educaţiei se plasează lucrarea lui Vasile Popeangă, intitulată *Şcoala şi colectivitatea socială*. Lectura ei descoperă cititorului cele mai de seamă interrelaţii ce se stabilesc între şcoală şi mediul social în care ea funcţionează.

În prima parte a lucrării se cercetează *determinarea socială a activităţii şcolare*. Autorul aminteşte şi de in-

* V. Popeangă, *Şcoala şi colectivitatea socială*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970. 264 p.

fluenţele pe care le exercită asupra activităţii elevilor factorii sociali, economici, politici, culturali, dintr-o anumită epocă istorică, dar atenţia sa se îndreaptă în mod deosebit asupra factorilor sociali apropiaţi, din zona în care funcţionează şcoala. Mediu socio-profesional din care provin elevii, condiţiile de locuit, bugetul familiei, pregătirea culturală a membrilor familiei etc. au fost cercetate la un număr de unităţi şcolare şi s-au găsit corelaţii între aceşti factori şi randamentul la învăţătură al elevilor, frecvenţa şcolară. Profesiunea părinţilor determină în unele cazuri migraţia elevilor de la o şcoală la alta, dintr-o zonă geografică în alta şi prin aceasta cauzează greutăţi în legătură cu adaptarea elevilor la un nou mediu şcolar, la un nou mediu cultural.

Activitatea unei şcoli este influenţată şi de factori demografici şi în primul rînd de populaţia şcolară din localitatea unde funcţionează şcoala. Numărul de clase, efectivul claselor, mărimea colectivului pedagogic au implicaţii asupra posibilităţilor de perfecţionare a cadrelor didactice, asupra ritmului de integrare a elevului în colectivul şcolar, asupra desfăşurării procesului de învăţămînt etc. Desigur, alte activităţi metodice se pot organiza într-o şcoală cu un colectiv didactic numeros — deci într-o localitate cu o populaţie şcolară mare — şi altele într-o şcoală cu un număr mic de cadre didactice ; altfel se predă cînd învăţătorul lucrează simultan cu patru clase şi altfel cînd el lucrează cu o singură clasă ; alte posibilităţi materiale şi organizatorice pentru munca didactică şi cea extraşcolară oferă o şcoală cu multe clase, cu laboratoare, bibliotecă, sală de gimnastică, muzeu, şi alte posibilităţi, o şcoală cu o singură sală de clasă. Autorul cercetează şi alte implicaţii ale factorului demografic asupra activităţii şcolare : delimitarea circumscripţiilor şcolare, problemele pe care le ridică distanţele dintre satele aparţinătoare aceleiaşi comune în vederea asigurării frecventării claselor V—X etc.

Sînt studiate de asemenea influenţele pe care le exercită colectivitatea socială asupra şcolarilor, cum ar fi influenţele asupra orientării şcolare şi profesionale, asupra comportării şcolarilor în societate, asupra organizării timpului liber şi altele.

În mod just, autorul nu înţelege şcoala ca un simplu receptor al influenţelor mediului social, ca un simplu canal de transmitere a experienţei sociale trecute. Şcoala e o instituţie dinamică, vie, care ajută la dezvoltarea elevilor, dar şi la dezvoltarea societăţii. Ea îndeplineşte multiple funcţii sociale în cadrul colectivităţii : izvor de cultură şi factor de civilizaţie, factor de mobilitate socială, factor de integrare a tineretului în societate. Aceste probleme le clarifică autorul în partea a doua a lucrării sale, în care cercetează *funcţiile sociale ale şcolii*. Din această parte a lucrării deosebit de interesant este capitolul în care se cercetează rolul şcolii în pregătirea forţei de muncă. Pe baza unor bogate date statistice privind evoluţia pregătirii forţei de muncă din patria noastră din anul 1948 în anul 1968, cît şi pe baza unor date statistice culese din oraşul Arad, se stabilesc indicii de dezvoltare a pregătirii forţei de muncă faţă de trecut şi faţă de alte ţări. Deoarece unele aspecte economice ale pregătirii forţei de muncă prin şcoală, cum ar fi problema eficienţei sociale a învăţămîntului şi mai ales problema rentabilităţii învăţămîntului ar fi necesitat studii speciale, autorul — pe bună dreptate — numai le-a amintit, ele putînd constitui teme ale unor cercetări aparte. Cu deosebită fineţe sînt surprinse şi cercetate însă corelaţiile dintre profilul şcolii şi necesităţile economice ale zonei pentru care pregăteşte forţa de muncă, dintre profilul şcolii şi zona de unde-şi recrutează elevii, precum şi consecinţele negative care se observă atunci cînd nu sînt respectate anumite concordanţe, cînd şcoala pregăteşte contingente de profesionişti care întrec posibilităţile de absorbţie ale întreprinderilor din zona respectivă, cînd absolvenţii pregătiţi pentru o profesie sînt încadraţi într-o ală profesie. Autorul, utilizînd rezultatele unor cercetări, sociologice întreprinse în diferite ţări, se raliază părerii că este necesară lărgirea orizontului tehnic-ştiinţific al viitorilor muncitori, că în planul de învăţămînt al şcolilor care pregătesc forţa de muncă e necesar „să se stabilească trunchiul comun de discipline pentru profesiunile înrudite şi obiectele specifice pentru însuşirea unei anumite profesiuni“ (p. 125). Este o propunere corectă, fertilă.

Tot în cadrul acestei părţi, în care se cercetează funcţiile sociale ale şcolii, sînt prezentate contribuţia şcolii la mobilitatea socială, adică la dislocarea tinerilor dintr-un mediu geografic şi la plasarea lor în alt mediu, precum şi promovările dintr-un mediu socio-profesional în altul. Această mobilitate este ilustrată prin statistici făcute pe baza materialului oferit de liceele teoretice,

de liceele de specialitate şi de şcolile profesionale din oraşul şi din judeţul Arad, procesul fiind urmărit pe un număr mai mare de ani.

Partea a treia a lucrării studiază *procesul adaptării copiilor la mediul şcolar şi pe cel al cooperării şcolii cu familia.* Se cercetează factorii sociali care înlesnesc şi condiţionează o adaptare mai rapidă şi mai adîncă a elevilor la diversele aspecte ale mediului şcolar (activitatea specifică şcolii, colectivul de elevi etc.) şi factorii sociali care duc la tulburări de comportament, la tensiuni în procesul de adaptare. Informaţiile se raportează mai ales la elevii care intră în clasa I a şcolii generale şi la cei care intră în primul an al şcolilor post-generale. Anchetele întreprinse de autor atît asupra cazurilor cînd adaptarea s-a realizat fără tensiuni, cît şi asupra celor cînd ea s-a realizat greu sau cînd nu s-a obţinut adaptarea conferă studiului forţă de convingere.

Ne-am referit numai la cîteva din temele de sociologie educaţională pe care le abordează autorul, cu gîndul de a demonstra actualitatea şi necesitatea studierii lor, dar şi de a atrage atenţia asupra noii modalităţi de a studia problemele şcolare. Dacă şcoala îşi propune să pregătească tineretul pentru cerinţele de astăzi şi de mîine ale societăţii noastre, atunci cercetarea pedagogică nu trebuie să ocolească implicaţiile sociologice ale acestui proces. Pe de altă parte, în lumea contemporană şcoala nu se poate izola de ceilalţi factori educativi care contribuie la formarea tineretului şi nu poate ignora relaţiile sale cu colectivitatea socială în mijlocul căreia îşi desfăşoară activitatea. Cunoaşterea acestor interrelaţii şi folosirea lor spre a potenţa eficienţa muncii din şcoală fac ca această instituţie socială să poată fi organizată astfel încît să se integreze viu şi organic în evoluţia societăţii. Cartea lui V. Popeangă este un început bun în această direcţie. Meritul cărţii nu constă însă numai în noutatea problematicii pedagogice pe care o tratează, ci şi în informarea bogată asupra temei, în organizarea unui mare număr de anchete printre elevi, cadre didactice, părinţi, muncitori din întreprinderi, prin continua confruntare dintre datele teoretice şi realităţile şcolare, prin interpretarea ştiinţifică a materialului adunat, prin grija şi circumspecţia cu care-şi formulează concluziile.

Lucrarea reprezintă un succes al cercetării noastre pedagogice şi îmbogăţeşte literatura din acest domeniu cu un studiu valoros, util şi actual.

VICTOR ŢÎRCOVNICU

METODE ÎN PSIHOLOGIE *

Profesor la Sorbona şi director al Institutului de studiu al muncii şi orientării profesionale, Maurice Reuchlin a publicat o carte despre metodele în psihologie. O lucrare ştiinţifică, expusă într-un stil literar, plină de satisfacţiile oferite de rafinate analize logice.

Considerînd psihologia ca o ştiinţă a observaţiei comportamentului şi conduitei umane, profesorul Reuchlin afirmă că diferitele ramuri şi subramuri ale psihologiei au primit denumirea de la metodele practicate (psihologia experimentală, clinică, diferenţială etc.), o definire a conceptului nu în termenii unor însuşiri, ci în termenii operaţiilor efective.

În experimentare, ca şi în observaţia directă sau prin diferite instrumente, rolul important îl joacă formularea ipotezei, experienţa sau observaţia fiind o verificare a previziunii făcute. Referindu-se la aceia care reduc observaţia la constatarea numai a unor fapte care apar spontan, Reuchlin spune: „Toate încercările de observaţie se referă la fapte care permit, într-un anumit sens, repetarea observaţiei iniţiale, deci la fapte repetabile. Respectarea acestei reguli garantează psihologiei caracterul ştiinţific la care aspiră, o scoate din empirism, şi-i oferă criterii valabile în alegerea faptelor". Testele, aparatura de examinare psihologică, chestionarele etc. sînt instrumente prin care se realizează observaţia, care nu este redusă la operaţia directă.

Un capitol important este rezervat sistematizării observaţiei, definite în activitatea de alegere a tehnicilor pentru a reprezenta o coerenţă între instrumentele de observaţie şi rezultatele dorite.

Cantificarea şi precizarea rezultatelor se fac cu ajutorul numerelor. „Nu trebuie să uităm că numerele nu sînt altceva decît un limbaj pe care-l putem utiliza pentru formularea atît de precisă sau imprecisă, după cum dorim" — se exprimă profesorul Reuchlin. Această frază este explicată însă printr-un adaos : „Limbajul numeric prezintă numai avantajul de explicitare a incertitudinii

* Maurice Reuchlin, *Les méthodes en psychologie*, Presses universitaires de France (PUF), 1959. 128 pagini.

psihologului, dar şi acest avantaj poate fi însă foarte mare" (p. 38).

Expunînd metodele matematice şi statistice, autorul arată că metodele matematice sînt metode de formalizare în psihologie. Ele constau în utilizarea acestui limbaj bine construit pentru a exprima ipotezele psihologului, în vederea deducţiei printr-un sistem formal riguros a unor consecinţe uşor verificabile. Dar, acest limbaj nu conferă nici o garanţie cu privire la fecunditatea ipotezelor emise, valoarea conţinutului psihologic rămînînd o problemă de interpretare. Din punct de vedere practic, metodele matematice nu pot să fie folosite decît în domeniile în care s-au făcut suficiente cercetări experimentale şi s-au emis teorii neformalizate.

Dimpotrivă, metodele statistice sînt menite a conduce şi a coordona numeroase fapte, pentru a obţine raporturi numerice sensibile, independente de anomaliile hazardului şi care denotă existenţa unor cauze regulate. Metoda statistică simplă este considerată de profesorul Reuchlin ca descriptivă, putîndu-se completa cu forme mai utile psihologului prin analiza factorială.

Partea teoretică a lucrării se încheie cu prezentarea metodelor comparative, genetice, istorice. În final, sînt exemplificate, prin cazuri, teoriile expuse.

Lucrarea prof. Reuchlin este o contribuţie utilă pentru specialişti în psihologie şi pedagogie şi pentru profesori de alte specialităţi care vor să aibă posibilitatea unei aprecieri ştiinţifice, să cunoască limitele metodelor de cercetare şi comportamentul uman.

CONSTANTIN ZAHIRNIC

TEHNICA MUNCII CU MIJLOACELE DE ÎNVĂŢĂMÎNT AUDIO-VIZUALE *

În R.D. Germană se duce o campanie susţinută în procesul de transformare a practicii şcolare. Progresul tehnic a obligat şcoala şi instituţiile care o patronează să găsească noi soluţii pentru a îmbogăţi mijloacele de perfecţionare a sistemului predării. S-au studiat şi dezbătut planurile de învăţămînt şi s-a hotărît asupra sistemului de instruire care să stea la baza învăţămîntului, pentru a dezvolta în mod creator aptitudinile fizice şi intelectuale ale elevilor şi a trezi voinţa şi posibilităţile de a învăţa cît mai eficient.

S-a ajuns la concluzia că, în procesul dialectic de educare şi formare a personalităţii socialiste, mijloacele de învăţămînt audio-vizuale exercită o funcţie activă, de stimulare, de îndrumare şi control. Mulţi cercetători din domeniul pedagogiei şi mulţi profesori cu experienţă şi-au unit forţele în colective şi în institute de specialitate pentru a găsi cele mai eficiente mijloace de învăţămînt. Chiar lucrarea pe care o prezentăm este produsul muncii în colaborare a unui grup de specialişti, pentru a veni în ajutorul cadrelor didactice şi al studenţilor, viitori profesori, cu instrucţiuni detaliate asupra mînuirii aparatelor şi tehnicilor audio-vizuale. Se folosesc şi se adaptează continuu pentru învăţămînt multe din noile descoperiri tehnice : aparate de comunicare, de executare, de examinare, de control, maşini de învăţare, aparate de televiziune şi alte aparate moderne. Tendinţa este totuşi să se realizeze aparate mai simple, pentru a fi mai uşor mînuite de educatori şi, desigur, mai uşor de procurat de şcoli.

Pentru a avea o privire de ansamblu asupra străduinţelor ce se depun în Republica Democrată Germană pentru propagarea şi îmbunătăţirea mijloacelor de învăţămînt audio-vizuale, prezentăm cîteva aspecte organizatorice ale instituţiilor care conduc aceste activităţi, aşa cum rezultă din lucrarea pe care o prezentăm :

1. *Institutul pedagogic central german* (D.P.Z.I.) se ocupă cu dezvoltarea, alcătuirea şi răspîndirea mijloacelor de învăţămînt audio-vizuale. El planifică, îndrumează şi controlează această activitate, care se desfăşoară de toate secţiile institutului. Secţia a V-a coordonează şi dirijează munca pentru : clarificarea problemelor fundamentale privind dezvoltarea şi completarea mijloacelor de învăţămînt audio-vizuale ; înzestrarea inventarului cu materiale şi aparate de bază — aparate de proiecţie şi auditive, care să fie continuu perfecţionate tehnic şi adaptate cerinţelor practicii şcolare ; interesarea şi stimularea întreprinderilor industriale şi a organelor de comerţ — cu care se fac contracte pe termen lung — pentru dezvoltarea mijloacelor audio-vizuale ; colaborarea cu celelalte state socialiste în domeniul economic pentru înzestrarea şcolilor cu aparate de proiectare a filmelor, de reproducere a tonurilor (magnetofoane).

* *Technik der Arbeit mit audio-visuellen Unterrichtsmitteln von einem Autorenkollektiv unter Leitung* von Günter Schwarze, Berlin, 1969.

Înzestrarea materială a şcolilor cu aceste noi mijloace de învăţământ se face de către secţia ştiinţifică de cercetare de pe lîngă Ministerul Învăţămîntului.

2. *Centrele judeţene pentru metodele de învăţămînt* urmăresc să ajute regulat cercurile metodice în rezolvarea diferitelor probleme de predare cu mijloace audio-vizuale ; să organizeze cursuri practice pentru perfecţionarea celor ce manevrează aparatele de proiecţie şi auditive ; să asigure controlul tehnic general şi al aparatelor ce aparţin cercurilor metodice ; să repartizeze, după nevoi şi cerinţe, mijloacele audio-vizuale de învăţămînt sosite de la organizaţiile centrale ; să înzestreze permanent şcolile cu aparate, să controleze buna lor funcţionare, să înlocuiască sau să repare pe cele deteriorate, lucrări care se efectuează de serviciul tehnic judeţean.

3. *Cercurile metodice* au cîte o secţie sau chiar cîte un centru special pentru mijloacele de învăţămînt audio-vizuale care se ocupă de : organizarea unui sistem de împrumut, mai ales cu materiale de proiecţie, filme, benzi auditive, calificarea regulată a personalului care lucrează cu aceste materiale, ajutorarea şi înzestrarea şcolilor cu mijloacele noi de învăţămînt, controlul păstrării şi îngrijirii acestor materiale, planificarea distribuirii materialelor, organizarea de cabinete pe specialităţi, în colaborare cu consilierii (metodiştii) de specialitate, stimularea, îndrumarea consilierilor, periodic, în problemele pe care le ridică noua orientare pedagogică.

În Republica Democrată Germană fiecare şcoală este înzestrată corespunzător cu aparate de proiecţie şi auditive, cu ilustraţii diverse pentru proiectare, serii de tablouri, benzi auditive, plăci, filme, casete etc., de care răspunde un personal special pregătit şi angajat. În lucrare se dau ample indicaţii pentru folosirea justă a acestor aparate, unele destul de complicate, necesare învăţămîntului audio-vizual. Se fac descrieri de aparate, se dau îndrumări metodice şi informaţii complete asupra instrumentarului tehnic şi utilizării lui.

Lucrarea este un auxiliar preţios pentru cadrele didactice şi pentru cei ce doresc să se iniţieze în noua metodologie a tehnicii audio-vizuale.

Prof. emerită dr.
VICTORIA C. PETRESCU

ЖУРНАЛ ПЕДАГОГИКИ № 7/1970

СОДЕРЖАНИЕ

Эмил Пэун, Планирование образования ● **Думитру Фэнару,** Полипрофессионализация ● **Г. Михалаш, М. Планкитиу, И. Ноги,** Теоретические соображения касающиеся программированной проверки ● **Ангел Манолаке, Георге Т. Думитреску,** Кабинет педагогических консультаций ● **Стелиана Нэстэсеску,** Школа и семья в помощь подросткам ● **Еуджен Новичков,** Общие методические условия для исследований в области обучения иностранным языкам ● **Штефан Рэдулеску,** Новое содержание и система организации в преподавании знаний по языку в V-VII классах ● **Ал. Лазэр,** знание работы выпускников и подготовка будущих учителей ● **Мариус Гроппошилэ,** Практические работы-действенное средство в школьной и профориентации ● **Леонтин Домиде,** Образные изображения-промежуточные структуры между конкретно-сензориальным и концептом ● **Тиберию Труцер,** Предложения касающиеся отношений IX-X и X-х классов общеобразовательной школы и профессиональным обучением ● **Григоре Шарлэу,** Некоторые соображения в связи с выпускными классами десятилетней школы ● **Анджела Пэунеску,** Различная подготовка учащихся IX-го класса ● **Костин Думитру,** Содержание и средства осуществления практического обучения в селском хозяйстве учащихся IX-го класса ● **Николае Профэнгу,** Преподавание в гимназии понятий по марксизм-ленинизму. ● **Георге Сиретеану,** Дидактика отдельных уроков в I-х-IV-х классах ● **Теодор Киндя,** Роль директора в исследовании и выявлении передового педагогического опыта ● **Думитру Кожокару,** Полезность физикогеографических профилей в преподовании уроков географии ● **Адриан Костаке,** Школьная библиотека и самостоятельная работа учащихся ● **Василе Попэнгэ,** Понятие национального воспитания в педагогическом мышлении Трансильвании ● **Ион Влад,** Вклад Титу Майореску в развитие педагогического образования ● **Штефан Барсэнеску,** Ответ ● **Мария Раду,** „Сборник текстов по воспитательной работе в I-IV классах" ● **Виктор Цэрковнику, —** „Школа и социальный коллектив" — **В. Попэнги** ● **Мариан Бежат,** „Экспериментальная психогогия" — **Поля Фрессе** ● **Думитру Теодосиу,** „Comparative Education Review" ● **Константин Захирнк,** „Les méthodes en psichologie" — **Мориса Рехлэна** ● **Виктория Петреску,** „Техника труда с аудиовизуальными средствами обучения" — **Гюнтера Шварце.**

REVUE DE PÉDAGOGIE Nr. 7/1970

SOMMAIRE

Emil Păun, La planification de l'instruction ● **Dumitru Finaru,** La poliprofessionalisation ● **Gh. Mihalaș, M. Planchithiu, I. Nagy,** Considérations théoriques concernant la vérification programmée ● **Anghel Manolache, Gheorghe T. Dumitrescu,** Le cabinet de consultations pédagogiques ● **Steliana Năstăsescu,** L'école et la famille près de l'adolescent ● **Eugen Novicicov,** Le cadre méthodique général des recherches du domaine de l'enseignement des langues étrangères ● **Stefan Rădulescu,** Un nouveau contenu et système d'organisation des connaissances de langue roumaine dans les classes de Vème — VIIIème ● **Al. Lazăr,** La connaissance des activités après la fin des études et la formation des prochains enseignants ● **Marius Groppoșilă,** Les activités pratiques — moyens efficients dans l'orientation scolaire et professionnelle ● **Leontin Domide,** Les images figuratives comme structures intermédiaires entre le concret sensoriel et le concept ● **Tiberiu Trutzer,** Suggestions concernant les relations des classes de IXème et de Xème de l'enseignement général avec l'enseignement professionnel ● **Grigore Șarlău,** Quelques

considérations sur les classes terminales de l'école générale de dix années ● **Angela Păunescu,** La préparation différentiée des élèves de la classe de IXème ● **Costin Dumitru,** Le contenu et les modalités de réalisation de l'instruction pratique des élèves de la classe de IXème en agriculture ● **Nicolae Profeanu,** L'enseignement des notions de marxisme-léninisme au lycée ● **Gheorghe Sireteanu,** Didactique de quelques leçons des classes de Ière — IVème ● **Teodor Chindea,** Le rôle du directeur dans la recherche et la valorisation de l'expérience pédagogique avancée ● **Dumitru Cojocaru,** L'utilité des aspects physiques et géographiques dans l'enseignement des leçons de géographie ● **Adrian Costache,** La bibliothèque scolaire dans le contexte du travail indépendant des élèves ● **Vasile Popeangă,** Le concept d'éducation nationale dans la pensée pédagogique en Transylvanie ● **Ioan Vlad,** La contribution de Titu Maiorescu au développement de l'enseignement pédagogique ● **Ştefan Bârsănescu,** Une réponse ● **Maria Radu.** „Recueil de textes pour le travail éducatif avec les classes de Ière — IVème ● **Victor Tîrcovnicu,** „L'école et la colectivité sociale" par **V. Popeangă** ● **Marian Bejat,** „La psychologie expérimentelle" par **Paus Fraisse** ● **Dumitru Theodosiu,** „Comparative Education Review" ● **Constantin Zahirnic,** „Les méthodes en psychologie" par **Maurice Reuchlin** ● **Victoria Petrescu,** „La technique du travail avec les moyens audio-visuels d'enseignement" par **Günter Schwarze.**

REVIEW OF PEDAGOGYCS 7/1970

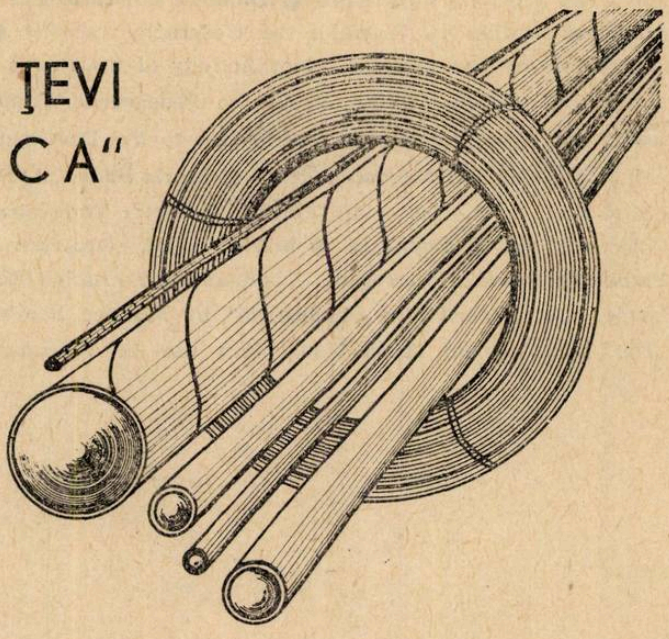
CONTENTS

Emil Păun, Educational Planning ● **Dumitru Fînaru,** Multilateral Training ● **Gh. Mihalaş, M. Planchithiu, I. Nagy,** Theoretical Considerations regarding the Programmed Verification ● **Anghel Manolache, Gheorghe T. Dumitrescu,** The Study of Educational Counciling ● **Steliana Năstăsescu,** School and Family together with the youngster ● **Eugen Novicicov,** The General Methodological Frame of the Research in Teaching Foreign Languages ● **Stefan Rădulescu,** A New Content and System of Organization in teaching Language in the 5th — 8th forms ● **Al. Lazăr,** The Awareness of the Activity of Graduates and the Training of the Prospective Teaching Staff ● **Marius Groppoşilă,** The Practical Training — Efficient Means of School and Vocational Counciling ● **Leontin Domide,** The Figurative Images as Intermediate Structures between the Sensory Concreteness and the Concept ● ● **Tiberiu Trutzer,** Suggestions regarding the link between the 9th and 10th Forms of General School with the Vocational School ● **Grigore Şarlău,** Some Considerations regarding the final classes of the 10-year General School ● **Angela Păunescu,** The Special Training of the 9th Form Pupils ● **Costin Dumitru,** The Content and Means of Achieving the Practical Training in Agriculture of the 9th Form Pupils ● **Nicolae Profeanu,** Teaching Marxism-Leninism in the Lycee ● **Gheorghe Sireteanu,** The Didactics of Some Lessons to the 1st — 4th Forms ●

Teodor Chindea, The Part of the Headmaster in the Research and Use of the Advanced Teaching Experience ● **Dumitru Cojocaru,** The Use of Physical — Geographical Profiles in Teaching the Geography Lessons ● **Adrian Costache,** The School Library in the Independent Activity of the Pupils ● **Vasile Popeangă,** The Concept of National Education in the Pedagogical Thinking in Transylvania ● **Ioan Vlad,** Titu Maiorescu's Contribution to the Development of Pedagogical Teaching ● **Ștefan Bârsănescu,** A Reply ● **Maria Radu,** „A Textbook for the Educational Activity to the 1st — 4th Forms" ● **Victor Țircovnicu,** „School and the Social Colectivity" by **V. Popeangă** ● **Marian Bejat,** „Experimental Psychology" by **Paul Fraisse** ● **Dumitru Theodosiu,** „Comparative Education Review" ● **Constantin Zahirnic,** „Les methodes en psychologie" by **Maurice Reuchlin** ● **Victoria Petrescu,** „The Technique of Audio-Visual Aid Use in Teaching" by **Günter Schwarze.**

UZINA DE ŢEVI „REPUBLICA"

Bucureşti,
B-dul Muncii 256,
Sector 3
Telefon: 43.09.50



PRODUCE:

ŢEVI cu diametrul maxim 6" laminate la cald, laminate la rece, trase la rece pentru industria petrolieră, prospecţiuni geologice, construcţii, cazane cu abur, instalaţii de gaz, abur, apă etc.

ŢEVI sudate elicoidal ⌀ 419—1020 mm pentru conducte magistrale de gaze, termoficare, alimentări cu apă etc.

OŢEL BETON cu profil periodic şi neted ⌀ 14—25 mm

SÎRMĂ trefilată mată şi neagră cu diametrul 0,5—6 mm, CUIE din sîrmă, BENZI laminate la rece cu grosimea 1—3 mm, PROFILE speciale laminate la cald.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Important!

UNITĂŢILE COOPERAŢIEI MEŞTEŞUGĂREŞTI
GARANTEAZĂ REPARAŢIILE

Reţineţi!

GARANŢIA SE ACORDĂ ATÎT PENTRU
MANOPERĂ CÎT ŞI PENTRU PIESELE DE SCHIMB
INTRODUSE ÎN REPARAŢIA RESPECTIVĂ

EDUCATORI,
ÎNVĂȚĂTORI,
PROFESORI!

Pentru a vă asigura cu regularitate revista și a avea completă colecția, abonați-vă la

Revista
de
pedagogie

Costul unui abonament pe 3 luni lei 15

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43417

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ", BUCUREȘTI — c. 1596

I 4018.

REVISTA DE PEDAGOGIE

8

ANUL XIX * AUGUST, 1970

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

REVISTA DE PEDAGOGIE

ANUL XIX ● AUGUST, 1970 ● Nr. 8

97

- IUL. 2005 1 IUL 2014

COLEGIUL DE REDACŢ

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;

Prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct Institutul de ştiinţe pedagogice ;

Prof. ANDREI KLOOS ;

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ;

Dr. DUMITRU MUSTER ;

Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;

Conf. univ. VIRGIL RADULIAN ;

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. CONSTANŢA SORIK, secretar general de redacţie ;

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste Romania ;

Prof. COSTIN ŞTEFĂNESCU ;

Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. ANTON VASILESCU, redactor şef ;

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU , membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice ;

Prof. MARIN VIŞAN.

Redacţia : str. Sfinţii Apostoli nr. 14 ; sector 6 ; telefon 15.85.74
BUCUREŞTI

4018.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

8 1970

ANUL XIX

2022

Pag.

STUDII

Ioan Roman	Pedagogia prospectivă și educația morală . .	3
Dumitru Salade	Școala și viitorul profesional al elevilor . . .	11
Leon Țopa	Educația permanentă în școala de cultură generală	20
Zina Sîrbu	Liceul — școală a capacității	29
Constantin Preda	Calificarea, acțiune complexă cu caracter formativ	38

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

Ion Drăgan, Carolina Stoicescu	Rolul școlii și al familiei în orientarea școlară și profesională	46
Dumitru Bazac	Atitudinea față de muncă a adolescenților . .	53
Vasile Ștefănescu, Mihai Sandu	Cînd și cu ce să înceapă modernizarea învățămîntului matematicii ?	59

DEZBATERI

E. BUZILĂ, M. NISTOR, A. HĂRĂCI, M. TODORAN, L. DUDĂ, A. CIALĂC, A. NOGY, G. GONCERENCO : Conținutul învățămîntului în clasele I-II. 65

PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE

Patița Silvestru	Dinamica funcțiilor Palatului pionerilor . .	72
Luiza Răican, Norbert Goldhamer	Educația ateistă a tineretului prin predarea filozofiei în liceu	76

12.120

		Pag.
Nicolae Roșuț	Explicația axiologică în predarea istoriei în liceu	80
Nicolae Radu	O experiență necesară în sfera individualizării pregătirii elevilor	86
	ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE	
Dinuța Marin	Probleme despre educație și școală în revista „Cuget clar"	90
T. Tanco, A. Fărcaș	Apariția școlilor triviale românești din ținutul Năsăudului în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea	94
	PEDAGOGIE COMPARATĂ	
I. Cremer	În forumul pedagogic internațional contemporan	99
Aculin Cazacu	Orientări în cercetarea sociologică a tineretului	105
	PROIECTE DE CERCETARE	
	Dicționarul general de pedagogie	110
	CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE	
M. S.	O manifestare științifică în spiritul unor cerințe actuale ale perfecționării învățămîntului	115
Petre Datculescu	Metodologia cercetării științifice în pedagogie.	117
	CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE	
Tudor Opriș	„Culegere de texte pentru orele de dirigenție" în liceu	119
Petre Bărgăoanu	„Geografia economică a Republicii Socialiste România" de A. H. RĂDOI	120
Gh. Bulgăr	„Elogiu folclorului românesc" de OCTAV PĂUN	121
Viorel Alecu	„Folclorul" de GHEORGHE VRABIE	122
Cazimir Urbanski	„Bazele învățămîntului de cultură generală" de VINCENTY OKON	123
Constantin Urmă	„Il segnalibro. Manuale del bibliotecario per ragazzi" („Semnul de carte. Manualul bibliotecarului pentru copii")	125

Pedagogia prospectivă și educația morală

Lector univ. IOAN ROMAN
Suceava

De pedagogia prospectivă se vorbește ca de un fapt relativ recent. Totuși, putem distinge în această privință o preocupare ceva mai veche și o anumită evoluție*. O afirmare manifestă a tendinței prospective în pedagogie a existat chiar după primul război mondial. Faptul s-a manifestat în două direcții distinctive :

1. În efortul unor pedagogi socialiști de a elabora idealul educației comuniste și metodica realizării lui, efort ilustrat cu precădere în activitatea și în opera pedagogică a lui A. S. Makarenko ; de asemenea, la acea dată (1932—1933), revista „Stînga" din țara noastră publica o serie de studii intitulate *Introducere în pedagogia marxistă, în care* se urmărea elaborarea normelor și principiilor educației de care avea nevoie proletariatul din țara noastră pentru eliberarea sa politică și socială.

2. În efortul unor pedagogi apuseni de a prospecta posibilitățile de sporire a activismului copilului, cu scopul ca, prin activitate proprie, copilul să-și dezvolte mai repede spiritualitatea și sociabilitatea în vederea unei mai bune pregătiri pentru viață.

Această dublă manifestare a atitudinii prospective în pedagogie a fost rezultatul democratizării societății europene după primul război mondial, așa cum singur avea să declare mult mai tîrziu Gaston Mialaret, unul din principalii reprezentanți ai pedagogiei prospective apusene : „Educația nouă este legată de o politică democratică, ce-i lasă individului posibilitatea de a se manifesta ca personalitate, de a influența grupul și chiar colectivitatea din care face parte — și invers". [1]

Caracterul prospectiv al pedagogiei a fost enunțat teoretic în preajma celui de-al doilea război mondial. Îngrijorarea privind viitorul omenirii a determinat o puternică solicitare a pedagogiei, ceea ce a adus totodată posibilitatea enunțării teoretice a caracterului prospectiv. „În pedagogie — scria pe atunci prof. Șt. Bârsănescu — toată pregătirea intelectuală stă în serviciul viitorului, avînd privirea îndreptată înainte : educatorilor trebuie să li se dea elementele necesare ca să privească just în viitorul apropiat". Aceste elemente, după părerea prof. Șt. Bârsănescu erau : cunoașterea prezentului, a contemporaneității, a ideilor și realizărilor epocii. [2]

---

* Întreaga activitate și operă a lui A. S. Makarenko este străbătută ca de un fir roșu de căutarea idealului de om comunist și a metodelor de a-l realiza. Pînă la urmă, pentru Makarenko, acest ideal a fost formarea „muncitorului sovietic cult". (Cf. A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, vol. I, ed. a III-a, București, 1960, p. 32).

[1] Gaston Mialaret, *Education nouvelle et monde moderne*, P.U.F., 1966, p. 12.

[2] Șt. Bârsănescu, *Istoria pedagogiei românești*, în *Istoria pedagogiei moderne*, București, 1941, vol. V, p. 728-729.

Educația de mîine se întemeiază pe studierea cauzelor tehnice, științifice, economice și sociale care accentuează ritmul dezvoltării societății moderne. Această orientare se afirmă o dată cu înființarea „Centrului național de prospectivă" din Paris (1957) și devine o preocupare comună tuturor statelor puternic industrializate sau în curs de industrializare.

Considerînd educația națională și instrucția publică drept o întreprindere gigantică, al cărei scop este „să producă adultul de mîine, capabil să se integreze în societatea viitorului, să se adapteze acestuia, să fie util socialmente și să realizeze un destin care să-i satisfacă, celebrul pedagog elvețian Robert Dottrens încearcă să descifreze modalitățile de realizare a acestui scop printr-o paralelă strînsă între școală și întreprinderile economice".[3] Sînt puse astfel în comparație : scopul școlii și al întreprinderilor economice, materia primă, utilajele, organizarea muncii etc., urmărindu-se pe această cale stabilirea unor căi de perfecționare a școlii și a activităților ei potrivit cu cerințele de mîine.

Educația de mîine se mai întemeiază pe rolul activ al omului în istorie. Această idee este de fapt prezentă mai de mult atît în pedagogia socialistă, cît și în pedagogia apuseană, dar cu motivații și sensuri diferite. În pedagogia socialistă este vorba de rolul activ al omului în viziunea marxistă a raportului dintre individ și societate, pe cînd în pedagogia apuseană se ajunge la această idee pornindu-se de obicei de la o filozofie personalistă și voluntaristă. Reține însă atenția observația lui Gaston Mialaret că pentru orientarea prospectivă a educației nu este suficientă cunoașterea liniilor probabile ale evoluției lumii de mîine, așa cum ni le prezintă sociologii, economiștii și tehnicienii, pentru că nu e vorba doar de acceptat un viitor, oricare ar fi el. Acceptarea viitorului este o poziție, crearea viitorului este alta. „Educația nouă refuză noțiunea de adaptare pasivă la viitor, ea vrea să creeze un om capabil să înfrunte lumea de mîine nu ca ființă învinsă, supusă, ci ca un om conștient de puterile sale, de responsabilitățile sale, de drepturile sale".[4]

Apreciind critic pozițiile prezentate mai sus, observăm că ele nu au o bază teoretică fundamentată legic. De exemplu, trei dintre aceste poziții — aceea a lui A. S. Makarenko, Șt. Bârsănescu și Gaston Mialaret — izvorăsc din tendința autorilor de a răspunde unor comandamente sociale date : la A. S. Makarenko — formarea tipului de om sovietic, la Șt. Bârsănescu — formarea omului de cultură[5], iar la Gaston Mialaret — pregătirea pentru civilizația tehnică. Dacă nu vom pregăti omul pentru civilizația tehnică — scrie Gaston Mialaret — ne așteaptă o catastrofă.[6]

Pedagogia, ca știință a educației, este prin chiar natura ei o știință prospectivă, fapt ce-și găsește explicația prin legea legăturii obiective dintre societate și educație. Această legătură nu este univocă. Avînd de elaborat *scopul* sau *idealul* educației, întotdeauna pedagogia a fost obligată nu numai să recepteze, direct sau indirect, conștient sau inconștient, influențele sociale asupra educației, ci să încerce totodată a influența societatea prin proiectarea unui anumit tip de om, care întotdeauna depășea media contemporaneității. Firește, atîta timp cît societatea a evoluat într-un ritm lent, cît timp însușirea culturii trecute și a normelor prezentului erau suficiente ca pregătire pentru viață, influența cea mai puternică s-a exercitat

[3] R. Dottrens, *Vers une pédagogie prospective*, „Chahiers de pédagogie experimentale et de psychologie de l'enfant", nr. 18/1961.

[4] Gaston Mialaret, *Op. cit.*, p. 14.

[5] Șt. Bârsănescu, *Op. cit.*, p. 731 și urm.

[6] Gaston Mialaret, *Op. cit.*, p. 13.

de la societate către educație, iar în gîndirea pedagogică lucrul s-a reflectat ca atare. Ritmul rapid al dezvoltării sociale în prezent a scos la iveală necesitatea stringentă a influențării societății prin educație și astfel caracterul prospectiv al pedagogiei a devenit nu numai evident, ci și predominant.

Prospectarea și formarea omului „creator al viitorului", pe de o parte, trebuie să țină seama de faptul că acest tip de om nu poate fi conceput în abstract, ci potrivit cu legile obiective ale dezvoltării societății și cu realitățile orînduirii sociale date. Pe de altă parte, trebuie să se țină seama de faptul că posibilitatea educației de a juca un rol de factor hotărîtor în formarea și în dezvoltarea omului se realizează numai în condițiile unei societăți în care educația nu este contracarată de fenomenele specifice ale antagonismelor de clasă.

Explicarea caracterului prospectiv al pedagogiei pe baza legii obiective a legăturii dintre societate și educație permite explicarea justă a tendințelor comune și necomune din pedagogia mondială contemporană, previne atitudinile stîngiste, precum și preluările necritice.

În manualele de pedagogie existente astăzi la noi, scopul educației morale comuniste este cuprins în ideea formării fizionomiei moral-politice a omului nou, constructor al socialismului și comunismului. Această idee, care a călăuzit bine procesul educației morale comuniste în perioada lichidării antagonismelor de clasă și a construirii bazelor socialismului, începe să apară insuficient determinată pentru perioada în care ne aflăm și mai ales pentru aceea spre care ne îndreptăm. După părerea unor pedagogi români, însuși scopul general al educației comuniste, cuprins în ideea dezvoltării multilaterale, începe să apară azi ca „vag și nedeterminat" [7]. În adevăr, ideea dezvoltării multilaterale, prezentă în pedagogie încă din antichitate, însușită și de către pedagogia burgheză contemporană, trece, desigur, în epoca socialistă, din stadiul de posibilitate în acela de realitate. Ea nu reprezintă totuși decît *genul proxim*. Trebuie stabilită *diferența specifică* educației comuniste. Pentru aceasta trebuie să pornim de la ceea ce este esențial și definitoriu pentru socialism în general și în special pentru etapa istorică în care ne găsim : lichidarea completă a urmărilor înstrăinării omului de muncă și de societate pe parcursul mai multor milenii. În consecință, *scopul general* al educației comuniste apare ca *dezvoltare multilaterală care vizează formarea omului capabil de creație în relațiile cu natura și cu societatea*. Cum o asemenea capacitate și activitate implică relații sociale de cea mai înaltă calitate umană, formula de mai sus trebuie completată cu ideea colaborării și înțelegerii poziției celuilalt. Astfel că, fără a pierde din vedere ceea ce înseamnă luptătorul pentru comunism, formarea spiritului de colaborare și de înțelegere a poziției celuilalt, potrivit cadrului socialist, ar trebui să reprezinte, în viitor, un element fundamental al scopului educației morale comuniste.

S-ar putea obiecta că ideea educației pentru creație, cît și pentru colaborare și înțelegerea poziției celuilalt sînt idei de bază ale pedagogiei burgheze de după anul 1920 și îndeosebi ale pedagogiei apusene contemporane [8] și, ca atare, nu exprimă diferența specifică educației comuniste în general și a educației morale comuniste în special. Trebuie însă să observăm că în statele capitaliste avansate s-au acumulat numeroase fapte și tendințe care exprimă necesitatea transformării socie-

[7] Cf. D. Todoran, *Dimensiunile educației*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1966, p. 19.

[8] Cf. G. Mialaret, *Op. cit.*, cap. 5 ; R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, P.U.F., 1964, cap. V. *L'éducation pratique et morale* ; A. Souche, *Nouvelle pédagogie pratique*, Paris, 1964, cap. despre educația morală ; J. Leif, G. Rustin, *L'éducation morale et civique*, Paris, 1965, p. 16 ; L. Letterrier, *Programmes, instructions*, Hachette, 1961 ; Urbain Marquet, *Rester ouvert*, „Pédagogie, éducation, culture" nr. 8/1963, p. 703-704 ; „L'école Belge", nr. 1/1966. editorial.

tății burgheze contemporane în societatea socialistă și este firesc ca asemenea elemente să se reflecte în pedagogia umanistă apuseană.

Este de la sine înțeles că în țările capitaliste ideea colaborării și a înțelegerii poziției celuilalt vizează colaborarea și înțelegerea între clase antagoniste, ceea ce reprezintă un interes pur burghez. Aceasta însă nu trebuie să ne împiedice ca noi, o națiune fără clase antagoniste, să urmărim, în interior, realizarea celei mai depline colaborări și a celei mai înalte capacități de înțelegere a poziției celuilalt — ca individ, întreprindere, stat etc.

S-ar mai putea obiecta că o orientare expresă a educației morale comuniste spre colaborare și înțelegerea poziției „celuilalt" ar duce la dispariția caracterului de clasă al educației morale comuniste în raport cu morala burgheză, eventual la adoptarea unei poziții abstracte, obiectiviste[9]. Obiecția nu ar fi întemeiată, pentru că nu e vorba de o educație în spiritul vechiului iluminism sau în spirit creștin, ci de o educație întemeiată pe realitățile societății socialiste, pe principiile ei etice și politice. Astfel că, oricît am lua în seamă unele tendințe comune ale societății mondiale contemporane, în nici un caz nu putem fi de acord, de exemplu, cu păreri ca aceea că idealul educației morale urmărit de școală este „acela de a forma la tineri o conștiință dominată de o vastă problematică etică în măsură să le permită judecarea corectă a fiecărei fapte, cu sporirea *exigenței față de sine* și a bunăvoinței față de altul" [10]. Fără a nega importanța cultivării acestor elemente ale conștiinței morale, formularea este atît de largă, încît între acest „ideal" al educației morale comuniste și cel cuprins, de exemplu, în unele declarații mai recente ale consiliului papal nu-i aproape nici o deosebire. La fel, nu putem pierde din vedere că omul, „creator al viitorului", așa cum îl concepe „Nouvelle éducation", cu toată dispoziția lui spre colaborare și înțelegere reciprocă, este la fel de neputincios față de realitățile sociale capitaliste cum au fost, de pildă, intelectualii umaniști față cu războiul franco-prusac din 1870, sau față cu cele două războaie mondiale.

Modul în care a fost formulat pînă acum scopul educației morale comuniste a avut două consecințe negative și în ceea ce privește stabilitatea conținutului acestei laturi a educației. *Pe de o parte*, s-a produs o derută în ceea ce privește ierarhizarea trăsăturilor morale comuniste și încadrarea lor în una dominantă, cu rol de organizator al caracterului moral. Ani în șir, presa pedagogică din țările socialiste a propus, rînd pe rînd, drept latură esențială a educației morale comuniste: educația ideologico-politică, educația patriotismului și internaționalismului, educarea umanismului socialist, educarea pentru muncă sau educarea spiritului colectiv etc. [11] Aceasta a dus la educația morală „pe campanii", ceea ce nu-i de natură să sporească încrederea cadrelor didactice în teoria pedagogică. *Pe de altă parte*, conținutul educației morale comuniste a fost circumscris aproape în mod exclusiv la formarea atitudinii față de societate. Manualele de pedagogie, programa muncii educative și programa orelor de dirigenție prevăd drept conținut al educației morale: educația în spiritul patriotismului socialist și internaționalist proletar, în spiritul umanismului socialist, al atitudinii comuniste față de muncă, educarea spi-

[9] Cf. Helmut Stoltz, *Sollen wir zum Hasserziehen ?*, în „Pädagogik" nr. 8/1956 și nr. 2/1957.

[10] I. Străchinaru, *Elemente de pedagogie familială*, „Analele științifice ale Universității Al. I. Cuza din Iași", Seria nouă, secțiunea a III-a, tomul XIV, anul 1968, p. 93.

[11] Cf. Karlheinz Tomaschewsky, *Der Humanismus-das höchste Ziel der deutschen demokratischen Schule*, „Pädagogik" nr. 7/1957; *Actuelle Probleme der politisch-moralischen Erziehung*, „Pädagogik" nr. 6/1963; Jurgan Pölzin, *Arbeitserziehung-Kernstück der sozialistischen Erziehung*, „Pädagogik" nr. 9/1964; *N.A.*: Aceeași situație o întîlnim în perioada 1950—1964 în presa pedagogică din țara noastră, din U.R.S.S. etc.

ritului colectiv şi a disciplinei conştiente. Aceste mari norme constituie însă numai morala vieţii sociale. A fost astfel neglijată morala vieţii personale, morala relaţiilor cu alţii şi a vieţii de familie. În documentele citate mai sus (manuale, programe de educaţie etc.), educaţia pentru însuşirea unor norme cum sînt demnitatea, modestia, colaborarea, respectul faţă de alţii şi faţă de familie etc., apare cu totul în subsidiar. Şcoala încă nu face nici acum mare lucru în această privinţă. Abia presa cotidiană (şi nu cea pedagogică) luptă cu seriozitate de cîţiva ani împotriva viciilor privind morala vieţii personale, a relaţiilor cu alţii şi a vieţii de familie.

Potrivit dictonului „greşim din ignoranţă", de la Socrate şi Platon pînă la Kant şi Herbart, *cunoaşterea binelui* — respectiv instruirea sau îndoctrinarea etică — a constituit principala cale sau metodă de educaţie morală. În perioada de dominare a herbartianismului, metoda instruirii morale atinge apogeul, constituindu-se în două modalităţi distincte : a) instruirea morală prin materiile de învăţămînt, îndeosebi prin cele umaniste ; b) prin lecţii speciale de morală, respectiv studiul „instrucţiei morale şi civile" şi al „eticii".

Dezvoltarea şi predominarea acestei metode pe parcursul a mai bine de două mii de ani îşi găsesc explicaţia obiectivă în caracterul lent al dezvoltării sociale din acel timp. Pentru aceste epoci preluarea şi însuşirea experienţei şi a normelor trecutului erau suficiente pentru a se asigura existenţa societăţii. Metoda principală nu putea fi alta decît explicarea experienţei şi normelor considerate necesare. Surprindem desigur, aici, un aspect conservator, reflectînd interesul claselor dominante şi exploatatoare de a se perpetua o stare dată. Această metodă a constituit totuşi în istoria educaţiei morale şi un factor de progres, deoarece ea traduce în fapt principiul reflexiei subiective introdus de Socrate. Într-o epocă de oprimare socială, a judeca singur ceea ce este bine şi ceea ce este rău, reprezintă atît un protest faţă de situaţia dată, cît şi posibilitatea unei depăşiri.

Neajunsurile fireşti ale acestei metode, amplificate de o societate în care se considera că vorba e dată spre a ascunde gîndul, au determinat pedagogia şcolii active să vină cu o altă concepţie : moralitatea nu se formează prin lecţii de morală, ci prin însuşirea ei directă în activităţi organizatorice, social-culturale, sportive şi de muncă. Printre reprezentanţii de seamă ai acestei concepţii citäm, de exemplu, pe G. Kerschensteiner, care la începutul secolului XX venea cu idei ca acestea : „Caracterul nu se cîştigă prin citirea cărţilor şi prin ascultarea predicilor, ci prin necontenită acţiune în aceeaşi direcţie [12] ; „Primul şi cel mai însemnat lucru sînt virtuţile cetăţeneşti"; „Pe acestea nu le produce nici o carte şi nici o instrucţie" [13]. Idei asemănătoare putem găsi la G. Dewey, la W. Föerster ş.a. Treptat, s-a impus astfel în metodica educaţiei morale o cale culturalistă şi comportamentalistă care, între cele două războaie mondiale, s-a bucurat de mare credit în toate şcolile lumii. De remarcat că această linie s-a afirmat puternic şi în U.R.S.S. în primii ani de după revoluţie, atît în sistemul şcolar al brigăzilor şi echipelor, cît mai ales în sistemul educativ al lui A. S. Makarenko.

Nu putem trece la analiza situaţiei actuale în metodica educaţiei morale, fără a desprinde, cît de cît, semnificaţiile momentului amintit. Pornind de la concepţia lui G. Kerschensteiner privitoare la educaţia cetăţenească şi profesională a tineretului — concepţie potrivit căreia printr-un minimum de cunoştinţe să se obţină un maximum de deprinderi — se observă deîndată prezenţa unui interes major al burgheziei timpului : acela de a perfecţiona deprinderile de muncă ale clasei

[12] G. Kerschensteiner, *Educaţia cetăţenească a tineretului* (traducere), Bucureşti, 1916, p. 65.

[13] *Ibidem*, p. 108.

muncitoare, fără ridicarea în egală măsură a gradului ei de cultură și de conștiință. Nu facem neapărat proces de intenția pedagogilor școlii active, dar tendința de a servi în acest mod intereselor burgheziei este evidentă. A reduce însă toată semnificația școlii active la aceasta ar fi simplist și mai ales neconcludent pentru evoluția ulterioară a metodelor educației morale. Faptul că la acea dată ideea educației morale prin activități a avut o largă aplicabilitate și în U.R.S.S., obținîndu-se succese strălucite mai ales în sistemul educativ al lui A. S. Makarenko, ne obligă să căutăm acestei orientări un temei obiectiv mult mai profund.

Cercetătorul atent poate observa că întreaga mișcare pedagogică de după anul 1900 și mai ales de după 1920 conduce, prin toate liniile ei, la *primatul exercițiului* sau al activităților ca mijloc fundamental de formare a personalității umane. Fără a subestima rolul altor factori — de exemplu, unele idei din filozofia vremii referitoare la acel om — faptul trebuie pus în legătură în primul rînd cu o accentuare a automatizării și mecanizării producției, ceea ce era un fenomen de progres și reclama perfecționarea profesională a maselor de muncitori. Această cerință obiectivă, reflectă de exemplu pe planul organizării producției în sistemul Taylor — sistem pe care V. I. Lenin îl condamna ca mijloc de exploatare, dar îl aprecia ca mod de organizare a muncii — *a făcut din problema deprinderilor problema numărul unu a educației.* În programa școlară, această cerință s-a reflectat prin introducerea unui mare număr de ore pentru lucru manual, lucrări practice, lucrări de atelier etc. Makarenko însuși avea să conducă, ceva mai tîrziu, o palpitantă bătălie pentru „milimile" de milimetru. În teoria pedagogică această cerință a condus la formula lui Kerschensteiner „maximum de deprinderi prin minimum de cunoștințe" și la grija deosebită a lui A. S. Makarenko pentru ordine, disciplină și precizie. În psihologia educației de atunci, deprinderile erau privite ca punctul cel mai de sus el educației intelectuale și morale. Astfel că, pedagogii școlii active în Apus și A. S. Makarenko în U.R.S.S., criticînd pe bună dreptate neajunsurile conștiinței morale formate pe bază de cuvînt, prin lecții de morală, concomitent au fundamentat amplu, teoretic și practic, una din metodele principale ale educației morale — metoda exercițiului — semnalată încă de Aristotel, dar rămasă în umbră în întreaga perioadă a pedagogiei clasice. Dialectic vorbind, s-a înregistrat astfel un nou stadiu, superior în teoria educației morale, cu diferențe concrete rezultate din deosebirile fundamentale dintre structura societății sovietice și a celei burgheze. Cum se întîmplă de obicei, în focul luptei pentru cucerirea acestei poziții, care traduce necesitatea participării active a copilului în procesul propriei sale formări, cealaltă cale, a instruirii morale, purtînd amintirea neplăcută a lecțiilor seci de morală, a fost nu numai criticată, ci aruncată peste bord.

Ajungînd la școala contemporană, observăm puternice tendințe spre realizarea unui echilibru judicios în ceea ce privește aceste două metode fundamentale ale educației morale. De exemplu, în țările occidentale, paralel cu o mare insistență a multor pedagogi în sensul realizării educației morale prin activități, în planurile de învățămînt sînt menținute totuși materii speciale pentru instrucția morală și civică sistematică. De remarcat că în unele din aceste țări majoritatea studenților — și nu numai cei care se pregătesc pentru cariera didactică — sînt obligați să audieze un curs de morală de 15 pînă la 60 ore[14]. În același timp, preocupările pedagogilor și filozofilor apuseni pentru problemele formării conștiinței morale sînt tot mai numeroase.

[14] Vezi vol. *Bureau de statistique universitaire*, 1966.

In țara noastră, ca de altfel și în celelalte țări socialiste, cînd e vorba de metodele educației morale comuniste, locul întîi în lucrările de specialitate este acordat *convingerii*, care este de fapt vechea metodă a instruirii morale, cu precizările necesare privind formarea sentimentelor și convingerilor morale concomitent cu însușirea normelor etice. Aceasta nu conduce de loc la subestimarea exercițiului, căruia lucrările de specialitate îi acordă atenția cuvenită.

Apreciind totuși direcția efortului principal, s-ar putea conchide că azi în pedagogia și psihologia educației morale, pe plan mondial, problema numărul unu nu mai este problema deprinderilor, ci problema *conștiinței*. Explicația acestei mari mutații trebuie căutată, ni se pare, în primul rînd, tot în evoluția tehnicii, în conjunctura ei actuală. Pentru prima dată în istoria omenirii, problema raportului dintre om și tehnică se pune ca una din cele mai grave și mai grele probleme morale. Lucrătorul și savantul își pun în egală măsură întrebarea : tehnica va duce la distrugerea omenirii sau la salvgardarea ei ? Nimeni nu mai poate vorbi azi de lucrător sau tehnician ca simplu posesor al unor deprinderi de muncă și disciplină. Concomitent, omul de pretutindeni este tot mai obligat să opteze pentru calea comunistă sau pentru calea imperialistă a lumii, așa-zisele căi de mijloc dînd faliment una după alta. Astfel, omul contemporan este confruntat la tot pasul cu împrejurări, situații probleme care, oricît de concrete, se subsumează unor mari semnificații sociale este nevoit să discearnă, să opteze și să se angajeze într-o anumită poziție.

Pentru o gri osebită față de problemele conștiinței morale pledează și mari argumente fil ce. Așa cum se remarca recent într-un studiu, formula „libertatea înseamnă ștere a necesității și acțiune conformă cu ea" este operantă în domeniul mora în măsura în care înțelegem că acțiunea potrivită necesității nu ne pune at în poziția de a spune da. Ea ne poate pune și în poziția de a spune nu. cu necesitatea, nu exclude, ci implică alegerea" [15]. În adevăr, societatea c rană în ansamblul ei nu se mai poate menține la nivelul unor scheme fi une omul mereu în situația de a alege și a lua decizii conștiente, de l ele strict personale, pînă la acelea privind viitorul omenirii. Cu atît r ceastă stare de lucruri este specifică societății socialiste, aici fiind vorb structie social-istorică realizată în mod conștient.

Moralitate ntemporane, în mod expres moralitatea comunistă, nu poate fi o m nivelul deprinderilor și obișnuințelor, căci o asemenea moralitate nu a orientare justă în împrejurări noi și totodată cedează în împrejurări ă glasul conștiinței nu-i prezent pentru a înăbuși invidia, ura, lăcomia, . Amintirea sumbră a vechilor lecții de morală nu trebuie să ne îm că, dacă cunoașterea binelui nu reprezintă întotdeauna o garanție a necunoașterea binelui în nici un caz nu reprezintă o garanție în a bert remarca, pe bună dreptate, că educația morală „nu-și ating nci cînd regula de acțiune este acceptată și chiar elaborată d rmarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală con ară și indispensabilă pentru munca și viața ordonată, organizată e însă uitat că ceea ce se bazează pe deprinderi și

[15] C *ecte ale problemei responsabilității în filozofia lui Jean Paul S* II/1970, p. 149.
ogie générale, P.U.F., 1964, p. 403.

obişnuinţe este mai mult sau mai puţin automatizat. La acest nivel, pe lîngă avantajul unei execuţii prompte şi corecte, acţiunea morală are însă şi dezavantajul producerii ei în scopuri nedorite sau chiar condamnabile. Este cazul disciplinei oarbe. Vizînd asemenea situaţii, unul din pedagogii socialişti contemporani scria : „În nici un caz să nu fie pus în locul gîndirii şi al conştiinţei — inconştientul". [17]

ПРОСПЕКТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА И МОРАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

(Резюме)

Автор подчеркивает, что о проспективной педагогике шла речь еще после первой мировой войны, но она былатеоре тически выражена тольк накануне второй мировой войны.

Проспективный характер вызван темпом развития новейшего общества. Педагогика — проспективная наука по своей природе, утверждает автор — разрабатывает цель и идеал воспитания в виду формирования человека — творца будущего.

В моральном воспитании завтрашнего человека, благодаря изменениям в общем плане, главным вопросом является вопрос сознания. „Творец будущего" должен высказаться согласно своему моральному сознанию за одно из двух направелний развития человечества : коммунистическое или империалистическое.

LA PEDAGOGIE PROSPECTIVE ET L'ÉDUCATION MORALE

(Résumé)

L'auteur montre que sur la pédagogie prospective on parlait déjà après la première guerre mondiale, mais une énonciation théorique a été faite seulement à l'approche de la deuxième guerre mondiale.

Le caractère prospectif est imprimé par le rythme du développement de la société moderne. La pédagogie, science prospective par elle-même — rémarque l'auteur — élabore le but et l'idéal de l'éducation, pour former l'homme, le créateur de l'avenir.

Dans l'éducation morale de l'homme de demain, à cause des mutations sur plan général, le problème principal est celui de la conscience. „Le créateur de l'avenir" devra opter, conformément à sa conscience morale, pour l'une des deux directions de développement de l'humanité : le communisme ou l'impérialisme.

THE PROSPECTIVE PEDAGOGY AND THE MORAL EDUCATION

(Abstract)

The author states that the prospective pedagogy was talked about since after the World War I, but it was theoretically founded before the World War II.

Its prospective characteristic is implied by the rate of the modern society development. Pedagogy a prospective science by its own nature — the author states — works out the goal and ideal of education, regardind man's formation, as a creator of future.

In the moral education of the man of tomorrow, due to the mutations on the general scale, the main concern is that of consciousness. „The creator of the future" will have to chose, according to his moral consciousness between the two ways of the development of mankind : communism or imperialism.

[17] Jorg Varholzer, *Zur Rolle des Denkens und Fühlens in der staatsbürgerlichen Erziehung"*, „Pädagogik" nr. 1/1963, p. 88.

forţei de muncă pe categorii profesionale şi pe regiuni, nici familia şi nici şcoala nu pot face recomandări de orientare profesională realiste, după cum nici elevul, nici şcoala şi nici familia nu pot ignora particularităţile individuale biologice şi psihice în alegerea sau a profesiunii sau pe cele ale ocupaţiei preferate.

Schiţarea acestor repere înseamnă deja un program de lucru concret, o acţiune de echipă, de conlucrare obligatorie a factorilor amintiţi. Rolul principal în organizarea acestei colaborări îi revine şcolii — instituţie specializată în munca de instrucţie şi educaţie.

A privi orientarea şcolară şi profesională simplist, ea pare o simplă preocupare de moment, în care cineva (şcoala, familia, sau altcineva) trebuie să-i dea copilului un sfat cu privire la alegerea profesiunii. Şi, în adevăr, judecată aşa, ea nu pune probleme deosebite. Un sfat, o sugestie, o îndrumare, se pot da şi fără studii serioase, fără analize complicate etc., pe bază empirică sau a „bunului simţ".

Privită însă mai atent (adînc), orientarea profesională apare ca o problemă mult mai complexă, care, deşi porneşte de la individ (alegerea profesiunii), îşi prelungeşte mult efectele în viaţa socială şi are consecinţe importante asupra a numeroase şi variate domenii de activitate (echilibru social, productivitatea muncii, economia de energie, de materie primă etc.).

Sînt două atitudini extreme, la fel de periculoase faţă de orientarea profesională : una care socoteşte orientarea profesională ca o soluţie universală a tuturor problemelor şcolare, sociale, economice etc. şi alta de neîncredere totală în ea, deoarece nu oferă date şi rezultate imediate, spectaculoase, cu cifre, economii etc. Judecată însă în contextul real al problemelor sociopedagogice, orientarea şcolară şi profesională apare ca o necesitate, ca o posibilitate şi ca o soluţie eficientă, raţională şi practică, cu multiple valenţe formative. Fundamentată teoretic, aplicată metodic şi realizată sistematic, ea poate aduce contribuţii indiscutabile unor probleme dintre cele mai felurite, cum sînt creşterea nivelului la învăţătură şi a randamentului în muncă, utilizarea economică a energiei umane, satisfacţii deosebite, atitudine creatoare, promovarea şi selecţionarea capacităţilor, accelerarea ritmului dezvoltării sociale etc.

În şcoală, ea poate contribui la dezvoltarea unei motivaţii social-morale, la educarea atitudinii juste faţă de muncă, la stimularea înclinaţiilor şi aptitudinilor, la dezvoltarea interesului pentru profesiune, la promovarea talentelor şi la o schimbare a relaţiilor între învăţare şi producţie, între şcoală şi viaţă. Orientarea şcolară şi profesională se pot face numai pe baza pedagogiei prospective, capabile să elaboreze un sistem de muncă educativă de natură să uşureze integrarea profesională şi socială a tinerilor. Şcoala îşi poate face un titlu de merit şi îşi găseşte un teren foarte potrivit de afirmare studiind şi valorificînd tot ceea ce poate influenţa pozitiv alegerea profesiunii, calificarea şi repartizarea la locul de muncă. De altfel, aceasta este una din funcţiile şcolii. Argumentele de tipul acesta : „facem cum putem", „nu se poate face mai mult", „folosim ceea ce este" etc., în condiţiile strînsei competiţii economice şi ştiinţifice dintre state, nu-şi mai au locul şi se cer folosite creativitatea, operativitatea şi organizarea ştiinţifică a muncii şi în acest domeniu. Lupta pentru calitate se cere intensificată şi sprijinită pe un fundament ştiinţific şi acest lucru trebuie să înceapă din şcoală.

În domeniul orientării şcolare şi profesionale victoria este condiţionată de valorificarea operativă şi integrală a datelor cercetării ştiinţifice şi de legarea mai

strînsă a acţiunilor şcolii de viaţă, de nevoile societăţii, fără a uita, bineînţeles, că orientarea şcolară şi profesională, la rîndul ei, nu este decît o parte din ansamblul măsurilor prin care se urmăreşte pregătirea şi utilizarea raţională a forţei de muncă.

În aceste condiţii creşte nu numai rolul şcolii, ci cresc şi posibilităţile ei de a se afirma pe linia contribuţiei prompte şi substanţiale pe care o poate aduce la soluţionarea unor probleme sociale importante.

Calitatea contribuţiei şcolii în domeniul orientării profesionale este determinată, la rîndul ei, de înţelegerea clară a scopului orientării şcolare şi profesionale şi de raportul acestuia cu scopul instrucţiei şi educaţiei. Fără a se confunda sau a se reduce unul la altul, cele două scopuri au note comune şi specifice. A vedea în orientarea şcolară şi profesională o parte a muncii instructiv-educative, în realizarea scopului orientării şcolare şi profesionale o parte din realizarea dezvoltării multilaterale a individului, înseamnă a ţine seama de legătura firească ce există între aceste două aspecte ale pregătirii tinerilor pentru muncă şi pentru viaţa socială.

Orientarea şcolară şi profesională îşi conturează tot mai mult domeniul, îşi precizează locul în sistemul educaţiei comuniste, îşi delimitează zonele de acţiune şi relaţiile cu diversele compartimente ale vieţii sociale. Astfel, devine tot mai clar faptul că orientarea şcolară şi profesională nu este ceva exterior şcolii, nici o acţiune de campanie, ci un proces complex, continuu, de lungă durată, o acţiune socială, pedagogică şi psihologică cu determinante multiple, o acţiune în care rolul şcolii şi al copilului devine tot mai important. În acest proces factorul personalităţii este preponderent faţă de aptitudini, prognosticul are întîietate faţă de diagnostic, iar locul de muncă este un reper mai important decît profesiunea. Orientarea şcolară şi profesională este în cele din urmă rezultatul acţiunii mai multor factori (mediu social, şcoală, familie etc.) şi presupune un ansamblu de măsuri care-i permit individului să ia o decizie privind devenirea sa şcolară şi profesională, fiind în ultimă instanţă un fenomen care-i influenţează întreaga personalitate.

Ceea ce este nou în orientarea şcolară şi profesională în raport cu trecutul este cadrul mai larg în care se rezolvă problema nu numai om-profesiune, ci individ-societate-profesiune, sau individ-şcoală-profesiune-societate, acest cadru indicînd un sistem de relaţii şi de valori mult mai complexe decît înainte. Lărgirea cadrului şi extinderea limitelor în care se cere judecată, orientarea şcolară şi profesională au dus la complicarea şi la înmulţirea reperelor de care trebuie să ţinem seama în soluţionarea ei. Dacă în trecut elementul important în alegere îl constituia motivul sau motivele apreciate adeseori independent, separat, acum decizia sau alegerea este considerată un act global, integral (în funcţie de nivelul la care are loc), care angajează personalitatea în totalitatea ei (cînd alegerea s-a făcut conştient, bineînţeles).

Alegerea poate fi influenţată, firește, de mulţimea punctelor de referinţă, de raportările pe care elevul le poate face cînd alege. Se referă la 2-3 parametri sau la 9-10, cînd ia decizia ? Dacă încearcă să ţină seama de mai multe elemente (aptitudini, cîştig, prestigiul profesiunii, nevoia de cadre, succese înregistrate în activitatea proprie etc.), şansele unei alegeri corecte sporesc şi invers, scad, cînd acestea se reduc la unul sau la două.

Alegerea este un proces cu mult mai complicat decît pare la prima vedere, ceea ce l-a determinat pe B. Pascal să facă afirmația că : „La chose la plus importante à la vie le choix du métier". Alegerea conștientă, liberă și independentă este un act de decizie, bazat pe analiză și pe sinteză, pe o serie de elemente subiective și obiective (gusturi, aspirații, interese etc. și rezultatele la învățătură, locuri libere existente, structura sistemului de învățămînt, condițiile de admitere etc.).

Firește că actul alegerii este influențat și de capacitatea de proiectare, de anticipare, pe baze reale, a unor scopuri, năzuințe, aspirații ale elevului.

Într-un asemenea complex de factori și de elemente este vorba adeseori de accent, de grade sau de nuanțe (ce factor ocupă locul prim, al doilea etc.) și ce rol joacă un anumit element în faza deciziei (cîștigul, natura profesiunii, aptitudinile etc.). Și, ceea ce este și mai important pentru actul alegerii este că acest lucru se învață, se dobîndește în procesul dezvoltării copilului. De aci și rolul important al școlii în organizarea orientării școlare și profesionale.

Desigur, pentru școală se ridică o mulțime de probleme care își așteaptă răspunsul și care numai pe baza practicii tradiționale nu mai pot fi rezolvate. Progresul tehnico-științific, mobilitatea profesiunilor, modificarea structurilor sociale, posibilitățile de realizare a aspirațiilor individuale, calificarea profesională a unui număr tot mai mare de tineri prin școli profesionale și tehnice etc. au influențat nu numai modul de rezolvare a problemelor orientării profesionale, ci și felul în care unele din ele se pun azi.

Astfel, orientarea școlară și profesională a elevilor din clasa a IX-a și a X-a în condițiile școlii generale de 10 ani, repartizarea elevilor pe secții în liceele de cultură generală și a absolvenților liceelor de specialitate, orientarea profesională a tinerilor din mediul rural, calificarea pentru unele profesiuni la locul de muncă prin sistemul uceniciei, îndrumarea profesională a fetelor din mediul rural și urban etc. sînt cîteva din problemele care și-au schimbat datele și care se pun într-un context nou, așteptînd soluții bazate pe cercetări științifice. Dacă ne-am referi și la învățămîntul superior, lista acestora ar putea fi repede amplificată prin enumerarea cîtorva, care nu sînt de loc mai puțin importante. Așa, de exemplu, legătura învățămîntului de cultură generală cu învățămîntul superior și cu producția, orientarea și selecția candidaților pentru anumite tipuri de școli, repartizarea absolvenților, cultivarea dragostei pentru profesiune, recuperarea celor greu adaptabili etc. constituie probleme care se cer de asemenea puse de acord cu nivelul exigențelor economiei și culturii actuale, sînt direct legate de funcțiile școlii.

Este bine să precizăm că orientarea școlară și profesională se realizează cu succes, dacă sînt luate în considerare următoarele aspecte :

— situația economico-socială actuală și viitoare a regiunii în care se găsește școala ;

— necesarul de cadre pe diferite ramuri de activitate (sectoare economice), după nivele de calificare, sexe etc. în regiunea respectivă ;

— profilul școlilor din județul în cauză ;

— înclinațiile, interesele și aptitudinile elevilor ;

— opinia, situația și interesele familiei.

Aspectele menționate se referă, după cum se vede, la cei doi factori importanți : la cunoașterea elevului, a aspirațiilor și aptitudinilor sale și a situa-

ţiei familiei, precum şi la situaţia economică actuală şi de perspectivă a regiunii respective, neţinîndu-se seama de rolul cerinţelor medicale şi al celor profesionale.

Din cele de mai sus, apare clară necesitatea colaborării şcolii cu forurile economice ale judeţului, pentru a putea ajunge în posesia datelor necesare unei orientări realiste şi concrete. Studierea reţelei şcolare, a numărului de locuri pe tipuri de şcoli şi a numărului de absolvenţi pe fiecare categorie de şcoli va ajuta diriginţilor să desfăşoare o muncă de orientare potrivit cu nevoile sociale şi locale.

Tot atît de necesară apare pentru uzul şcolilor şi pentru a servi unei orientări şcolare şi profesionale ştiinţifice, elaborarea unor monografii profesionale, pe ramuri de activitate, adaptate condiţiilor tehnice şi economice moderne, care la ora actuală lipsesc cu desăvîrşire. O analiză a profesiunilor, pe ramuri mari de activitate, cu degajarea unor trăsături esenţiale, comune şi specifice, apare cu atît mai necesară, cu cît azi se vorbeşte tot mai mult despre o polispecializare, despre reciclare, despre uşurarea trecerii dintr-o ramură de activitate în alta, fără prejudicii etc. Apropierea mai mare a şcolii de nevoile pregătirii cadrelor pentru economie ar ajuta orientării şcolare şi profesionale.

Între şcoală şi întreprinderile economice apropiate ar trebui să existe relaţii de permanentă colaborare, care să ajute la îndrumarea tinerilor spre acele profesiuni pentru care unităţile economice pot da pregătire. Colaborarea ar putea fi rodnică pentru ambele părţi, nu numai prin asigurarea forţei de muncă, ci şi prin creşterea calităţii pregătirii cadrelor de care întreprinderile au nevoie şi prin uşurarea procesului de integrare şi de adaptare socială a tinerilor.

Pe drept cuvînt scrie M. Maliţa, sondînd viitorul, că : „În epoca unei singure profesiuni probabilitatea unei coincidenţe depline între chemare şi meseria aleasă este mică. Orientarea profesională fiind una din cele mai subdezvoltate activităţi, puţini sînt oamenii care pot afirma că lucrează la ceea ce au visat. Obstacole de tot felul, inclusiv greutatea de a schimba şcoala sau profesiunea, li se pun în cale. În viitor, cu toate că aşezarea oamenilor în profesiunile lor va fi mult mai lină şi armonioasă, valenţele umane multiple şi diversificarea culturii vor face ca în mod curent meseria principală să fie suplimentată de o calificare secundară." [1]

Orientarea şcolară şi profesională pretinde, după cum s-a putut vedea, o activitate diferenţiată pe vîrste, pe sexe, pe tipuri de şcoli, pe regiuni etc. Adaptarea măsurilor generale de orientare şcolară şi profesională la condiţiile concrete specifice unei şcoli, regiuni etc. înseamnă cunoaşterea şi respectarea obligatorie a unor repere ; posibilităţile de pregătire şi calificare în judeţ sau în judeţele învecinate, perspectivele de dezvoltare economică a judeţului, numărul de absolvenţi pe tipuri de şcoli etc., fără de care acţiunea de orientare rămîne o activitate sterilă.

Dar, munca de lămurire, de convingere şi de orientare este o muncă dificilă, care pretinde timp, argumente, pricepere, răbdare şi şcoala dispune de toate acestea. Aceasta înseamnă însă că opera de orientare şcolară şi profesională nu trebuie să înceapă numai în clasele de absolvire, ci ea trebuie să se desfăşoare pe tot parcursul şcolarităţii, la fiecare nivel (şcoală generală, liceu etc.), cu particularităţile specifice. Elevul va fi ajutat, treptat-treptat, prin obiectele

[1] M. Maliţa, **Cronica anului 2000**, Editura politică, 1969, p. 227.

de învăţămînt, cercuri etc. şi prin acţiuni speciale să înţeleagă importanţa momentului alegerii profesiunii, criteriile alegerii, dinamica profesiunilor, necesitatea îmbinării intereselor personale cu cele sociale etc. Să nu uităm că premisele unei juste orientări profesionale apar şi se formează cu mult înainte de luarea deciziei şi că ele influenţează opţiunea şcolară şi profesională. Astfel, atitudinea faţă de muncă, motivaţia social-morală care stă la baza activităţii, iniţiativa, perseverenţa, trăsăturile de caracter etc., care nu sînt de loc indiferente pentru alegerea profesiunii, sînt rezultatul dezvoltării generale a individului, sub influenţa şcolii şi a altor factori extradidactici.

Fără a privi orientarea şcolară şi profesională în relaţiile ei cu toţi factorii care o condiţionează, iar pe plan şcolar ca o activitate complexă şi de lungă durată, nu este posibilă rezolvarea ei corectă. Fiecare profesor trebuie să vadă acest fenomen în tot ansamblul său, ca o preocupare permanentă, în toţi anii de şcoală ai elevilor şi să-i caute soluţii pe măsura dimensiunilor sale.

Sistemul orientării şcolare şi profesionale începe cu munca de pregătire a elevilor pentru alegerea profesiunii în şcoala generală şi se sfîrşeşte cu repartizarea absolventului la locul de producţie, cînd începe, de altfel, o altă etapă şi anume aceea a adaptării şi integrării sale profesionale.

Datorită importanţei pe care o are orientarea la nivelul şcolii generale şi ponderii ce-i revine în definirea viitorului elevului, se cere tratată în această perioadă cu foarte multă atenţie şi grijă.

Elevul este obligat să aleagă, pentru prima dată, la absolvirea şcolii generale, şcoala sau profesiunea viitoare, dintre cîteva posibilităţi existente. Dacă acest prim pas se rezolvă cu succes, şansele alegerilor ulterioare sporesc. Intrat într-un liceu de specialitate sau într-o şcoală profesională, elevul trebuie să aleagă apoi secţia sau specialitatea şi mai tîrziu locul de muncă. Dacă pregătirea continuă într-un liceu de cultură generală, în clasa a X-a se pune problema alegerii secţiei, iar la absolvirea alegerii tipului de învăţămînt post-liceal (şcoală tehnică, universitate, un institut de profil sau producţie), care îi pun tînărului noi probleme. Deoarece fiecare opţiune înseamnă o restrîngere a posibilităţilor viitoare de alegere şi o apropiere de calificarea profesională preferată, se impune sprijinirea tînărului în rezolvarea cu succes a tuturor problemelor specifice fiecărei etape.

Învăţat să judece obiectiv, să cîntărească cu grijă toate elementele unei situaţii şi să ia o decizie numai după o matură chibzuinţă şi la timp, elevul va alege cu tot simţul de răspundere drumul care-i va permite să-şi realizeze mai sigur aspiraţiile şi idealul profesional. Fiecare opţiune înseamnă o tot mai clară direcţionare profesională şi o nouă treaptă pe scara împlinirii şi afirmării profesionale şi sociale. Dacă profesorii, elevii şi părinţii vor vedea în acelaşi fel procesul orientării profesionale şi vor căuta, împreună, să evite rătăcirile, să preîntîmpine greşelile şi să decidă viitorul, efectele pozitive nu vor întîrzia să apară. Prin urmare, elevul trebuie ajutat să nu opteze prea uşor şi nici prea devreme, ci la timpul potrivit, dar să ţină seama de principalele coordonate ale unei decizii adecvate.

În procesul dezvoltării elevului, al maturizării sale profesionale, asistăm la o creştere continuă şi la unele salturi, la o evoluţie uneori lentă, alteori accelerată, nu lipsită de contradicţii, la momente mai dificile şi mai complicate. Acestea fac necesare cunoaşterea fiecărui caz în parte şi organizarea unui program de consul-

taţii pentru elevi şi părinţi, pe şcoală, acordate de psihologul şcolar sau de diriginte, împreună cu profesorii clasei respective.

Şcoala, prin întregul sistem de învăţămînt şi prin acţiunile organizate şi conduse de ea, poate şi trebuie să îndeplinească rolul conducător în tot acest proces şi să coordoneze acţiunea celorlalţi factori educativi.

ШКОЛА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ БУДУЩЕЕ УЧАЩИХСЯ

(резюме)

Исходя из действительности нашей родины и из данных отдельных недавно проведенных исследований, настоящая статья рассматривает организацию школьной и профориентации в тесной связи с учеьным процессом. Автор намечает главные тезисы понятия школьной и профориентации, которые должны находиться в основе практической работы школы, борясь против одностороннего понимания или ошибочных мнений, встречающихся в школе в этой области.

Процесс школьной и профориентацин предполагает продолжительную работу, проведенную с тактом и с помощью конкретных элементов специфичных учащимся, школе, области и т. д. При неучете этой деятельности в ее совокупности и без различительной и даже индивидуальной работы с отдельными учащимися, шансы на успех являются незначительными. Учителя могут и должны помочь учащимся в выборе подходящей профессии во время их пребывания в школе и на всех уровнях (по окончании общей школы, при выборе секции, при вступлении в высшую школу и т. д.), для завершения воспитательной работы.

L'ÉCOLE ET L'AVENIR PROFESSIONNEL DES ÉLÈVES

(Résumé)

Partant des réalités de notre école et des données de quelques recherches effectuées récemment, l'article plaide pour l'organisation de l'orientation scolaire et professionnelle en liaison étroite au processus d'enseignement. L'auteur esquisse les thèses principales de la conception sur l'orientation scolaire et professionnelle, qui doivent être à la base de l'activité pratique à l'école, combattant la compréhension unilatérale ou les idées erronées rencontrées dans ce domaine dans l'école.

Le processus de l'orientation scolaire et professionnelle suppose une activité prolongée, développée avec tact et appuyée sur les éléments concrets spécifiques aux élèves, à l'école à la region, etc. Sans apprécier cette activité dans sa totalité et sans travailler différencié et même individuellement avec quelques élèves, les chances de succès sont petites. Les professeurs peuvent et doivent aider les élèves à choisir la profession adéquate, pendant toute la durée de la scolarité et á touts les niveaux (après avoir terminé l'école générale, au choix de la section, à l'entrée dans l'enseignement supérieur etc.) pour finaliser l'oeuvre éducative.

SCHOOL AND VOCATIONAL FUTURE OF THE PUPILS

(Abstract)

Starting from the conditions of our school and from the data of some recent researches, the paper supports the organization of the school and vocational counciling in close connection to the teaching process. The author draws up the main assumptions of the conception of school and vocational counciling which has to form the basis of the school practical activity, against the unilateral understanding and the wrong ideas met in this field, in school.

The process of school and vocational counciling requires a long-term activity, carried on skilfully and based on concret elements peculiar to the pupils, school, district, etc. Without an appraisal of such activity as a whole and without differentiated and individual work with some pupils the chances of succes are small. The teachers can and must help the pupils to chose their suitable profession all along the school year and at all levels (at the graduation of the general school, at the choice of departament, at the entrance to the higher education, etc) in order to fulfil the educational work.

Educația permanentă în școala de cultură generală

LEON ȚOPA
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

I. Pînă în prezent nu există o accepție univocă a educației permanente. Consfătuirea care se ține în această vară (26 iulie—1 august 1970) la Salzburg își propune, printre altele, să discute dacă educația permanentă este numai o idee, un concept sau un sistem de acțiuni. Dezbaterile conferinței mondiale de la Montreal (25—29 august 1970) * tind să aducă noi perspective cu privire la educația adulților de grad universitar „într-o lume în continuă schimbare". Cea mai largă și curentă accepție a fenomenului exprimă aria sa socială, ca tendințe și perspective ale vieții educaționale contemporane : „Educația permanentă este educația tuturor oamenilor pe tot parcursul vieții lor". Explicitînd, aceasta vizează, pe de o parte, un învățămînt în numeroase reprize — perioade ale vieții — în mișcare verticală, „de la tinerețe pînă la bătrînețe" și, pe de altă parte, un învățămînt în mișcare orizontală, oferind căile de trecere la școli de profil diferit și o îmbinare continuă, corelată a educației instituționalizate cu educația informală, difuză. O asemenea definiție nu spune însă nimic despre conținutul pedagogic și metodele unui proces educativ de lungă durată, complex, și prin natura sa exigent. Or, obiectivele ambițioase, fără prevederea și aplicarea mijloacelor corespunzătoare, rămîn permanent nesaturate.

După René Maheu, educația permanentă este menită „să rezume și să inspire" eforturile de înnoire în educația modernă : „Nici o reconversiune nu cere de fapt studii atît de atente pentru o prospectivă atît de vastă și atît de complexă. Nu este vorba de mai puțin decît, în fond, de a îngloba învățămîntul școlar și universitar într-o sinteză totalizantă, în care educația extrașcolară și așa-numita educație a adulților, considerate în mod general azi încă drept marginale, sînt destinate să apară ca centrul și esența disciplinei spiritului"... „Pînă acum U.N.E.S.C.O. a organizat unele conferințe etc. pe această temă. În prelungirea Anului internațional al educației, care va da impuls gîndirii sintetice și voinței creatoare, acesta va fi axul major pe care se va ordona, în deceniul următor, efortul U.N.E.S.C.O. în ansamblul domeniilor privind educația" [1].

Un paradox relevat de pedagogii din R. F. a Germaniei se referă la starea contradictorie în care ne aflăm : „Tot mai mulți oameni, printr-o școlarizare tot

---

* Sub auspiciile Comisiei austriece UNESCO se ține al XIII-lea stagiu de convorbiri: *Educația adulților în sistemul educației permanente.* Conferința mondială de la Montreal este dedicată temei *Educația universitară a adulților într-o lume în schimbare.* (University Adult Education in a Changing World).

[1] *Crise de l'éducation, crise de civilisation,* în „Chronique de l'UNESCO", nr. 5, mai 1969 (vol. XV), p. 169—181. (Extras din ultimul Raport asupra activității UNESCO).

mai îndelungată, folosind mijloace tot mai ingenioase și mai variate, învață tot mai multe cunoștințe și priceperi a căror uzură morală și materială devine tot mai rapidă". Ieșirea din această situație ne obligă să căutăm soluții în pedagogie, în didactică, în metodică, în hodegetică * etc. Procesele obiective ale vieții social-educaționale ne cer să conturăm cît se poate de clar sensul educației permanente ca un sistem de acțiuni educative caracteristice, modelate, după ce au fost studiate și experimentate. Scopul unui asemenea sistem va fi de a forma disponibilitatea și capacitățile de educare a tineretului și a adulților, exercitînd și inovînd priceperi, deprinderi, tehnici de instruire-educare, de autoinstruire și autoeducare, necesare deopotrivă profesiunii, vieții sociale, timpului liber.

Sub raport pedagogic, educația permanentă nu se identifică cu nici o instituție școlară sau postșcolară, cu activitățile organizate sau informale cultural-profesionale pentru adulți, colective sau individuale, întemeiate pe o metodologie clasică sau liberă. Ea trebuie înțeleasă ca un sistem de obiective, metode și tehnici educaționale clasice și moderne, validate și în plină revoluționare, capabile să dezvolte însăși educabilitatea, mobila adaptare educațională continuă, potrivit condițiilor de muncă și de viață ale generațiilor de oameni și ale fiecărui individ în parte [2].

Se identifică frecvent educația permanentă cu educația adulților, uneori cu autoeducația și cu autoinstruirea. În ambele cazuri sînt vizate arii și căi ale educației permanente ca proces postșcolar și ca o metodologie educațională a tineretului în maturizare sau a adultului, om de știință, intelectual-artist, tehnician sau muncitor. Paul Lengrand [3] a scos în evidență faza actuală a educației permanente: „În mod esențial, (ea) desemnează încă o terminologie, o serie de concepte și de principii, o ordine de preocupări și de cercetare", ceea ce impune o treptată depășire a acestei faze incipiente.

Problemele educației permanente ni se prezintă azi de o asemenea importanță și prioritate, încît studiul și cercetarea surselor, edificarea ei multidisciplinară, se cer înscrise în rîndul problemelor demne să constituie capitole ale unei pedagogii generale concepute modern, iar elaborarea experimentală a unui program unitar de practici în spiritul educației permanente ca o exercitare a acesteia din anii de școală devine un imperativ pentru sistemul de învățămînt în continuă perfecționare pedagogică și extindere organizatoric-socială, în perioada dezvoltării multilaterale a României socialiste.

Cum putem înarma pentru educabilitate tineretul nostru școlar și universitar? În ce constă programul unitar de educație pentru însușirea unor disponibilități și a unor capacități (totalitate convertibilă de priceperi și deprinderi, interese și motivații; orientări și convingeri morale; opinii și atitudini), care să asigure continua desăvîrșire profesional-etică a omului într-o societate scientizată?

II. În primul rînd, vom observa că însuși caracterul formativ al învățămîntului a devenit o premisă a educației permanente. Dar formativul, în zilele noastre,

---

* *Hodegetica*, termen folosit de pedagogul I. F. Herbart și de urmașii săi (Stoy, Ziller, Rhein) în sensul de ramură a pedagogiei care dezvoltă principiile și metodele conducerii elevilor, cu scopul educării caracterului moral. Termenul este reactualizat de unii pedagogi din R.F. a Germaniei care militează pentru o mai exigentă educație morală a tineretului.

[2] Sensuri parțiale, vizînd acțiuni parțiale, sînt exprimate prin expresii ca: educație continuă, reciclare, învățămînt postșcolar, postuniversitar, (continuous education, Fortbildung, recyclage etc). Noi avem în vedere sensul expresiei franceze de „éducation permanente", în accepțiunile în care a fost folosită de Roger Gal, Gaston Mialaret, Paul Lengrand, J. Ardoino sau René Maheu.

[3] Paul Lengrand, *L'éducation permanente*, „Peuple et culture", Paris, 1966, p. 43.

nu este de practicat în afara unui conținut, în afara metodologiei avansate a gîndirii, a cercetării științifice, a expresiei în devenirea ființei umane prin știință, artă, civilizație. Instrucția și educația formativă, în zilele noastre, nu înseamnă numai dezvoltarea intelectului, a sentimentelor și voinței, ci, o dată cu aceasta, ea înscrie dialectic deprinderea noilor modele de gîndire matematică, cibernetică, sociologică, filozofică, estetică, precum și a modelelor de comportare social-morală, așezînd un conținut implicat educabilității.

În al doilea rînd, pedagogia prospectivă constituie de pe acum o sursă principală a educabilității dinamice, adaptate și integrative. Revoluția educației nu constă numai în explozia populației școlare (un educandum infinit), nu numai în profunda schimbare a căilor și genurilor de informație, nu numai în introducerea inovațiilor tehnice în învățămînt, ci și în faptul revoluționar (rezultat al scientizării) că activitățile sociale de orice gen cer educație, instruire, iar educația — instruirea organizată, planică — a devenit un fapt de viață. Învățăm să folosim timpul liber, să trăim rolul și statutul de membru al familiei, să avem opinii, să alternăm munca, odihna, recreația, să cunoaștem viața socială etc. Învățăm toate acestea cu fața la viitor și pentru că viitorul a devenit parte activă a prezentului. Școala viitorului nu poate fi o școală a cunoștințelor și nici numai o școală în care se învață cum să înveți, ci o școală în care deprinzi să devii.

O privire sumară asupra acestor două filoane (formativul și prospectivul) ale teoriei educației contemporane pledează în favoarea trecerii la elaborarea unui proiect unitar al pregătirii tineretului școlar-universitar pentru o educație permanentă inițiată în timpul școlii. În vederea unui asemenea proiect este de studiat proporționalitatea dintre cultura generală și cea de specialitate, raportul dinamic dintre discipline, preocupări și activități ale elevului în aria școlară, perișcolară și extrașcolară. Aci se află un prim element pe baza căruia se conturează sistemul educației permanente în școală, promovînd absolvenți capabili să practice relația dinamică între sferele de cultură reciproc active : cultura generală, cultura sintetică a specialităților înrudite, cultura de specialitate, cultura personală, intimă, a timpului liber, pasibilă de diversificare — la rîndul ei — în cultură însușită în timpul liber „tare", rezervat perfecționării informale profesional-civice și cultura timpului liber „moale", rezervat recreerii, destinderii, jocului. Sarcina unui proiect al educației permanente este de a prevedea reciprocitatea activă, creatoare a acestor sfere de viață educațională distincte și totuși organic unitare.

Transmiterea datelor științei fără a fi însoțită de transmiterea instrumentelor cunoașterii, a modelelor eficiente și avansate în cercetarea, sistematizarea și în general în gîndirea științifică nu mai poate fi suficientă, pentru că nici nu mai este posibilă. Cuceririle științelor, în vremea noastră, apar tot mai evident ca procese și nu ca tabele de stabiliri definitive, încheiate. Didactica modernă, element fundamental cerut de noul nostru sistem de învățămînt, este chemată să asigure cucerirea instrumentelor esențiale și hotărîtoare, hegemonice în procesul de învățămînt. În acest sens, științe ca matematica, fizica, biologia, sociologia, etica, pedagogia etc. se află în fața unor mari răspunderi, oamenii de știință fiind obligați să găsească elemente de sinteză între aceste științe, modele de gîndire comună, un limbaj cît mai fin, matematic sau nematematic, precum și orice alte căi de sinteză necesare procesului unei promovări educaționale a noilor generații [4].

[4] „A crește adulți" în zilele noastre înseamnă a educa pentru o lume cu alte dimensiuni decît cele actuale, deci a forma deprinderi convertibile, capacități de modelare și de stăpînire a mobilității sociale, profesionale, culturale. (Paul A. Osterrieht, *Faire des adultes*, Ed. Charles Dessart, Bruxelles, 1966).

În explorarea construirii noului, generațiile tinere nici nu pot și nici nu este recomandabil să rămînă numai cu experiența generațiilor trecutului. Fiecare generație nouă poate și e capabilă să aducă un spor, iar acest spor să rezulte și să se manifeste tot mai mult prin apariția și desăvîrșirea potențialităților individuale și ale fiecărei generații, ca element important *al educației permanente.*

Educația însușită prin deprinderi de gîndire logică, prin modele de operații mintale și atitudini morale înalt umaniste va spori capacitatea de a realiza echilibrul de viață dintre spontan și conștient, dintre situațiile create de viața socială planică și situațiile neprevăzute. De aceea, un obiectiv al educației permanente caracteristic condițiilor unei societăți revoluționare îl constituie însușirea științei și artei de a se adapta activ la fazele vieții : absolvirea optimă a școlii ; integrarea în societate, în profesiune ; întemeierea familiei noi ; preluarea sarcinilor cetățenești etc. Adaptarea activă implică o educație permanentă, cu alte cuvinte un sistem propriu de dezvoltare în timp, pe mari etape de viață, însușirea unor principii corespunzătoare și eficiente înaintării în viață, satisfacerii nevoilor vieții profesionale, ale colectivității naționale și internaționale. Educația permanentă vizează o asemenea traiectorie educațională, realizată cu succes în condițiile deosebitei fluidități a vieții economice, ca și ale flexibilității sociale și culturale.

Pedagogi critici ai învățămîntului clasic burghez[5] cer estomparea și înlăturarea relației autoritare dintre „dominus magister" și „umilul elev", cu scopul de a permite „integrarea în propriul eu al elevului", cu scopul asigurării inițiativei și posesiei propriei gîndiri, elevul fiind astfel în măsură să primească informații controlate și să-și favorizeze o independență care să ușureze integrarea socială reală, dorită de el, optată. În acest sens, învățămîntul modern a pus un accent puternic pe activitatea independentă a școlarului, promovînd treptat afirmarea sa ca persoană care se educă și se autoeducă.

Karl Marx întemeiază principiul activității independente — autoactivității — (Selbsttätigkeit) într-o activitate contextuală, integrată în primul rînd în activitatea socială[6]. Această activitate independentă nu poate fi constructivă decît în măsura în care ea rezolvă o problemă de conținut, ca atare ea nu poate fi „iscată" în sine și pentru sine. Ea înseamnă educație pentru muncă și prin muncă. În al doilea rînd, K. Marx accentuează faptul că relația dintre transformarea naturii de către om și transformarea sa prin muncă este reciprocă, în sensul că transformîndu-se omul însuși, el transformă implicit realitatea socială și naturală în care trăiește și se educă. „Autonomia" activității umane nu există în afara realității, iar transformarea natură-om este reciprocă și în cazul activității educative independente.

Cucerirea propriei personalități prin efort personal, făurirea personalității prin autodidaxie (autoinstrucție și autoeducație conștientă, condusă organizat) constituie un pivot al educației permanente. Fără deprinderea de a lucra independent încă din primele clase ale școlii generale, fără capacitatea de a realiza o autocunoaștere complexă a propriei persoane în dezvoltare, fără însușirea capacității critice, de control și autocontrol din perioada efervescenței adolescentine, educația permanentă ar fi doar o repetare a unui învățămînt de tip vechi, o reluare de procedee la diferite perioade de viață, școlare și postșcolare. Sensul ei ar fi

[5] Hameline-Daniel, Marie-Joelle Dardelin, *La liberté d'apprendre*, Paris, 1967.

[6] Prof. dr. Flach Herbert, *Karl Marx und die Begründung des Prinzips der Selbsttätigkeit*, „Pädagogik" nr. 6/1968.

pur cantitativ şi cu nimic înnoitor în procesele vitale de făurire a noii societăţi pe calea instrucţiei şi educaţiei.

Atragem atenţia asupra unui aspect al educaţiei permanente, uneori uitat sau eludat în discuţiile care se poartă, întrucît se accentuează continuitatea în timp şi nu asigurarea calităţii cu adevărat revoluţionare în însuşirea metodologică a procesului de a se educa permanent. Educaţia permanentă nu poate fi întemeiată pe un învăţămînt în care stăpînesc metodele exterioare, acumularea de date, relaţiile de dominare de către profesor a elevului, insuccesele şi asperităţile şcolare, viaţa între cei patru pereţi ai şcolii, fără a face loc spontaneităţii, afirmării, deschiderii spre lumea dinafara şcolii, spre aspiraţii şi opţiuni în temeiul libertăţii elevului.

Primii paşi ai educaţiei permanente constau în formarea capacităţii micului copil şi a preşcolarului de a trece alternativ cu succes prin inculturare şi aculturare[7]. Acest început marchează o pregătire caracteristică vieţii omului modern, a cărui personalitate se educă şi se dezvoltă în zone social-culturale diferenţiate, purtînd valori culturale deosebite. Educaţia permanentă implică formarea conştiinţei acestor medii de viaţă diferită, deprinderea alternării lor, cu menţinerea propriei individualităţi, a cărei deformare devine posibilă tocmai datorită variatelor influenţe pe care copilul şi apoi tînărul le suferă. În condiţiile şcolii şi educaţiei socialiste, cu tot ritmul rapid al industrializării şi urbanizării ţării noastre, cu toată impetuoasa difuziune a mass-mediei, sînt date condiţii pentru o educaţie armonioasă.

Cultura în socialism oferă nu numai informaţii, ci şi mijloace de relaţii între oameni, calea integrării în viaţa socială. Principiul educaţiei permanente poate fi satisfăcut în şcolile noastre nu numai în procesul didactic propriu-zis, ci şi printr-o întreagă gamă de activităţi în cercuri, prin revistele de elevi, prin activităţile pionereşti şi uteciste, care concură la antrenarea liberei şi multilateralei manifestări a tinerilor în afara unui program rigid didactic. În asemenea activităţi se aşază adevărate pietre de temelie pentru o educaţie permanentă de-a lungul anilor. Este vorba de formarea deprinderilor de a desfăşura activităţi în timpul liber, de „a învăţa" cultivarea şi autocultivarea în cele mai variate condiţii de viaţă.

III. În dezvoltarea capacităţii de educare permanentă în şcolile noastre este necesar să se pună un şi mai mare accent pe cercetări concrete, pedagogice şi multidisciplinare, cu scop formativ :

1. Promovarea dezbaterilor (procese literare, confruntări de opinii) ; afirmarea şi stimularea propriilor atitudini şi convingeri cu orice prilej indicat. Alegerea temelor de dezbatere, îndrumarea exprimării şi a atitudinilor posibile revin ca o sarcină deosebită atît a educatorilor, cît şi a elevilor. Se pune problema educării capacităţii de exprimare, fie oratorică, fie prin conversaţie în public, aceasta constituind o componentă a viitorului cetăţean al democraţiei socialiste.

2. Dezvoltarea metodelor de studiu individual, a autodidaxiei, inclusiv dezvoltarea autocunoaşterii şi a efortului metodic, organizat, de autodepăşire a propriei personalităţi.

3. Educaţia fermităţii convingerilor morale, ca un exerciţiu complementar educaţiei flexibilităţii şi fluidităţii gîndirii, conversiunii şi transferului deprinderilor, creativităţii. Numai convingeri morale puternice, numai oameni de caracter

[7] R. Calisi, *Primi appunti per una interpretazione antropologica dell' educazione permanente*, „I Problemi della Pedagogia", mai—iunie/1969, p. 355—363.

pot asigura flexibilitatea necesară într-o viață atît de mobilă, fără a se înstrăina, fără a se despersonaliza și fără a cădea pradă influențelor secundare, trecătoare, lăturalnice.

4. O altă direcție de cercetări se poate dezvolta în vederea cuprinderii mediului social educațional ca factor de promovare a educației permanente : pregătirea pentru viața de familie, atitudinea față de grupurile spontane (informale) de copii și adolescenți, contactul cu adulții, participarea la mass-media.

5. După părerea noastră, nu se practică în suficientă măsură, mai ales pentru elevii din ultimele clase liceale, exercițiul de „a învăța" la conferințe publice, la spectacole, deprinzînd luarea de notițe, discutarea unor piese, filme, expoziții etc. Lucruri asemănătoare se pot spune despre frecventarea bibliotecilor publice sau în general despre însușirea artei cititului.

6. Un domeniu mult vizat azi în literatura didactică mondială este însușirea tehnicii muncii intelectuale de către tineretul școlar. El ar fi de încadrat în pregătirea didactică a profesorilor și de cultivat încă din școlile generale, fiind un exercițiu important al dezvoltării capacității de a se educa permanent.

7. Stăpînirea cunoștințelor, selectarea informației, stocarea eficientă și prompta ei folosire se presupune a fi însoțite de o capacitate de a preveni orice forme de alienare a personalității individuale, sociale și a umanității, exprimate în viața națională și internațională. De aceea, o caracteristică a educației permanente este însușirea echilibrului între viața profesională și cea morală, între muncă și recreație, între timpul de muncă și timpul liber, între viața particulară și viața obștească.

8. Respectarea igienei mintale, formarea deprinderii de a realiza justa adaptare la mediul social-profesional în care trăim, cunoscînd alternanțele și ritmurile vieții noastre biologice, psihice, observînd legile efortului și ale repausului constituie, de asemenea, parte a educației permanente.

Asigurarea echilibrului de viață al omului contemporan este în funcție și de educația artistică și fizică. Educația artistică într-o lume a tehnicii poate să devină calea menținerii propriilor aptitudini, calea meditației, spontaneității și a vieții personale, cu întreaga ei bogăție de valori integrative și creatoare. Un om asaltat de probleme exterioare poate să-și asigure o viață interioară și intimă pe calea artei, care să-i ofere un punct de sprijin în echilibrarea vieții cotidiene, în regăsirea și continua îmbogățire a propriei personalități.

IV. De esența educației permanente este formarea conștiinței educabilității omului, indiferent de vîrstă. Dar această conștiință se formează cu maximum de efect în copilărie și în tinerețe, prin exerciții școlare și extrașcolare, prin însușirea modelelor social-morale și logic-experimentale de a stăpîni cunoștințele și de a le aplica în viață.

Operațional, sistemul de principii, obiective, metode și tehnici ale educației permanente în școala de cultură generală va putea fi introdus pe măsură ce, mai întîi, vor fi convinse și vor fi pregătite să-l dezvolte în școală cadrele didactice,[8] iar în familie părinții. (Reformele școlare organice se recomandă să plece de la reforma gîndirii adulților despre școală, educație și învățămînt).

Propunem cîteva teme asupra cărora ar fi bine ca învățătorii și profesorii să facă unele reflecții însoțite de o preocupare pe care noi o considerăm necesară și tot mai necesară în perspectivă :

[8] R. J. Kidd, *Implicațiile educației permanente pentru profesori*, în „Education Panorama" Washington, nr. 2/1968.

— Educația permanentă — rădăcinile ei sociale, economice, pedagogice.

— Caracterul formativ contemporan al învățămîntului și educația permanentă.

— Obiectivele, țelurile și metodele educației permanente, raportate la specificul materiei care se predă.

— Studiul individual și colectiv al elevilor, dezvăluirea și conștientizarea succeselor și insuccesele învățării.

— Motivație, interese și linii de perspectivă ale promovării școlare în lumina educației permanente.

— Autoritatea și critica într-o școală democratică, socialistă, izvor al educației permanente a cadrelor didactice și a elevilor.

— Autoperfecționarea profesorului, model educativ pentru elevi.

Setea de sinteză în științele sociale și umane contemporane a fost relevată de mai mulți savanți și gînditori, printre care amintim pe G. A. Sorokin și J. Piaget, cu referatele lor prezentate la cel de-al VI-lea Congres internațional al sociologilor, ținut la Evian, în 1967. Această sete de sinteză se resimte și în pedagogie, în practica educațională, hărțuită de completări, reveniri și reconsiderări. După părerea noastră, ideea, conceptul, ca și sistemul unitar de acțiuni al educației permanente oferă un important parametru de sinteză pedagogică și de practică educațională. Se conturează astfel o linie orientativă de lungă durată, suficient de complexă și organică pentru a ridica treptat fondul educațional al națiunii socialiste.

În încheiere, încercăm să oferim, sub formă de tablou sinoptic, o serie de propuneri care ar putea servi unui proiect de experimentare și validare a sistemului de activități instructiv-educative în spiritul educației permanente, aplicate în școala de cultură generală. Un asemenea proiect ar prevedea obiective pe etape, metode și tehnici ale educației permanente. „Tabelarea" acestor propuneri nu poate releva și dialectica obiectivelor care devin metode sau transformările tehnicilor în obiective ale instrucției. Unele obiective, metode și tehnici reapar în tablou, deoarece propunerile sînt reluate concentric sau sînt amplasate mai tîrziu decît se practică, fixarea lor fiind făcută ținîndu-se seama de perioada optimă a aplicării în procesul unitar de învățămînt pe ani școlari și pe cicluri socio-psiho-educaționale.

Clasa	Obiective; etape de integrare socială, individualizată	Metode-procedee	Tehnici
1	Regim zilnic. Integrare în clasă; relații sociale de grup organizat.	Conducere prin dialog multilateral. Sociabilitate - individualizare.	Expunerea orală. Exercițiul exprimării în scris.
2	Observare sistematică. Echilibru între inculturare și aculturare.	Exemplul personal. Concret-abstract; particular-universal.	*Ideile principale — textul ilustrativ.*
3	Rezolvare și punere de probleme. Consolidarea caracterului.	Munca independentă (I). Stimularea intereselor de cunoaștere.	Mici experimente. Improvizare și plan.
4	Gîndire logică — critică. Control și autocontrol.	Modele de comportare — de gîndire științifică (I).	Lucrări practice finalizate.
5	Culegere și selectare de informații din manuale, cărți, mass-media, viață. Elemente de tehnică a muncii intelectuale (I). Munca în echipă; cercurile de activități (pionierești).	Munca independentă, metode ale autoinstruirii și autoeducării (II). Metode ale pregătirii pentru viața de familie, ale educației relațiilor dintre sexe.	Exprimarea matematică (I) Însemnări periodice personale. Plan conceput pe o perioadă mai lungă.

Clasa	Obiective; etape de integrare socială, individualizată	Metode-procedee	Tehnici
7 8	Educația pentru muncă prin muncă. Conștientizarea orientării școlare și profesionale. Legile statului, normele etice. Cunoașterea celuilalt și autocunoașterea; aptitudini și atitudini.	Modele de gîndire științifică (II). Autoconducere, autofăurire a personalității multilaterale.	Rezolvare de probleme în echipă. A învăța să înveți (cu mașini de învățat). A dezvolta interese culturale
9 10	Tehnica muncii intelectuale (II). Conștiința dezvoltării multilaterale a personalității. Raportul dintre cultura generală, de specialitate și cea a timpului liber.	Autoeducația sentimentelor și voinței în lumina științelor sociale. Conducere și organizare.	Limbaj matematic (II). Limbaj artistic. Tehnica simulării manuale. Tehnici de creație cu ajutorul mașinilor de calculat.
11 12	Dezvoltarea inteligenței prin noi modele de gîndire. Raționalizarea comportamentului uman pe baze teoretice. Conștiința educației permanente ca educabilitate deschisă pe toată viața.	Modelarea și analogia în gîndirea științifică (III). Metodele perfecționării artistice. Metodele cunoașterii omului, a grupurilor sociale. Inventivitate, creativitate, integrare.	Cercetarea în specialitate (elemente). Tehnicile cultivării și autocultivării prin școli, mass-media, muncă, socială.

ПОСТОЯННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

(резюме)

Автор предлагает перейти к экспериментированию и утверждению программы подготовки учащихся (I-XII-х классов) для постоянного воспитания. В этом направлении подчеркивается необходимость изучения отношения между общим образованием и по специальности, возможности формативных дидактических элементов и проспектирования облика взрослых.

Предложены темы исследования для учителей, касающиеся социальных и педагогических условий постоянного воспитания и представлены цели, методы подготовки учащихся для постоянного воспитания. Автор рассматривает понятие постоянного воспитания как систему педагогических мероприятий формирующие воспитанность, способность и склонность постоянно учиться.

L'ÉDUCATION PERMANENTE DANS L'ÉCOLE DE CULTURE GÉNÉRALE

(Résumé)

L'auteur propose d'expérimenter et de valider un programme de préparation des élèves (des classes de I-ère — XII-ème) pour l'éducation permanente. Dans ce sens on met en évidence la necessité de l'étude du rapport entre la culture général et celle de spécialité de

l'accroissement de la potence des éléments didactiques formatifs et de la prospection du profil des adultes.

On offre des thèmes d'étude pour les professeurs concernant les conditions sociales et pédagogiques de l'éducation permanente et on présente, sous forme d'un tableau synoptique, des objectifs, des méthodes et des buts de l'instruction des élèves pour l'éducation permanente. L'auteur plaide pour le concept de l'éducation permanente comme systéme d'actions pédagogiques qui forme l'éducabilité, la capacité et la disponibilité d'étudier continuellement.

THE PERMANENT EDUCATION IN THE GENERAL SCHOOL

(Abstract)

The author suggests a start in the experimentation and validation of a curriculum of pupil's training (I—XIII forms) for the permanent education. Thus there is a necessity fot the study of the relation between the general and professional education, of the increase of formative teaching element and the investigation of the adults' behaviour.

Some subjects of study for the teachers are suggested as regards the social and pedagogical conditions of permanent education and the aims, methods and ways of training pupils for permanent education are shown in the form of a regular table. The author pleads for the concept of permanent education as a system of pedagogic actions which forms educability, capacity and readiness to study continuously.

Liceul, școală a capacității

Prof. ZINA SÎRBU

Cu patru secole în urmă, Montaigne, în *Eseurile* lui, reclama pentru tînărul în formare „une tête bien faite au lieu d'une tête bien pleine". Azi, în condițiile uriașelor progrese tehnico-științifice și culturale, elevul „tobă de carte" devine cu totul anacronic și nefertil pentru o societate în care se produc mutații atît de rapide și care solicită o mare capacitate de adaptare, dublată, firește, de mobilitate intelectuală. Chiar și conceptul de învățătură dobîndește alte valențe în raport cu țelul lui uman contemporan.

Învățarea, pe lîngă sensul ei primordial, acela de a dobîndi cunoștințe, și pe lîngă cel practic, acela de a le aplica, capătă o nouă dimensiune, una interioară, aceea de a forma mecanisme de gîndire, abilități intelectuale indispensabile acomodării eficiente unor noi situații. Însuși procesul de învățămînt, privit ca activitate de instruire, de înarmare cu noi cunoștințe, se cere amendat în sensul de a fi privit nu numai ca activitate, ci și ca funcție, trecînd la evaluarea rezultatelor lui în sfera valorilor intelectuale pe care le formează. Azi, din ce în ce mai mult randamentul liceului e supus evaluării părinților, a absolvenților și a opiniei publice, pentru a nu mai vorbi de specialiști.

Înainte de toate, procesul de învățămînt în liceu trebuie conceput ca un proces de punere în valoare a capacităților umane, ca un proces complex de maximă valorificare a resurselor multiple ale elevilor.

Pentru ca liceul de cultură generală să răspundă dezideratului fundamental de a exersa și valorifica potențialul uman, de a stimula dezvoltarea armonioasă a capacităților, se impune o reașezare rațională a structurii lui, în raport cu nevoile firești ale omului contemporan și o reorientare a conținutului său, în funcție de dinamica științei și de comenzile sociale. O asemenea reașezare antrenează schimbări nu numai în planul și programele de învățămînt, ci și în activitatea profesorului, în atitudinea elevului și în însăși relația profesor-elev, profesorul fiind principalul promotor al progresului școlar.

Prin urmare, dacă pornim la reevaluarea învățămîntului nostru liceal, aceasta trebuie s-o realizăm într-o nouă sinteză, privită din cel puțin trei unghiuri : din unghiul cerințelor reale ale societății, din unghiul conținutului învățămîntului și din cel al mijloacelor și metodelor, toate convergînd în direcția elevului pe care îl avem de format pentru exigențele actualei și viitoarei societăți. Dar aceasta nu e o chestiune de loc ușoară.

Specialiștii UNESCO consideră că cea mai mare lipsă a învățămîntului e incapacitatea de a evalua sistematic și convenabil propriile rezultate și de a se autoregla, pentru a nu rămîne în urma dezvoltării social-economice. Ținînd seama de cei doi factori esențiali — tradiția și inovația — implicați în ideea de progres, în

învățămînt, mai mult ca oriunde, orice salt presupune preluarea și consolidarea unei moșteniri probate de experiență ca valoroasă și adoptarea de noi soluții cu funcție transformatoare.

După un sfert de veac de căutări, de rezultate și eșecuri, fiecare pas înainte trebuie bine cumpănit. Se cer clarificate înainte de toate finalitățile liceului și bine delimitat locul lui în ansamblul învățămîntului național, apoi, în funcție de acestea, stabilite structura și conținutul lui.

Pedagogia noastră, în prima etapă după Eliberare, nu a fost în situația să sesizeze conținutul învățămîntului liceal în componentele sale structurale specifice și să-i jaloneze precis țelurile. De aici, creșterea hipertrofică a planurilor de școlarizare, lipsa concordanței cu cerințele învățămîntului superior, instabilitatea planurilor de învățămînt, supraîncărcarea programelor.

Azi, sîntem obligați să ținem seama de modificările ce au intervenit chiar în conceptul de cantitate și calitate a conținutului învățămîntului liceal. Perspectiva din care privim acum acest conținut nu e numai mai mult calitativă decît cantitativă, ci și mai mult interioară decît exterioară. Chiar dacă construcțiile școlare, bugetul, înzestrarea tehnică, echiparea cu material didactic modern ne preocupă intens, mult mai important pentru om și societatea noastră este ceea ce se petrece în mintea elevului, în comunicarea subtilă dintre profesor și elev, dirijată spre modelarea acestuia din urmă. Elevul este obiectivul central al întregii activități de învățămînt.

Plasticitatea învățămîntului este azi în lume o chestiune la ordinea zilei, pusă în directă și stringentă legătură cu nevoia de plasticitate a omului, cu acea promptă repliere și rapidă adaptabilitate pe care o reclamă înaintarea vertiginoasă pe spirala civilizației. La Universitatea din Berkeley-California s-au întreprins o serie de cercetări orientate spre elaborarea unor planuri și programe, destinate să stimuleze gîndirea creatoare și capacitățile elevilor de liceu aflați în perioada maximei plasticități. S-a pornit de la două ipoteze de lucru : a) elevii nu reușesc să realizeze întregul lor potențial de gîndire creatoare în clasă și b) ei pot fi „învățați" să folosească mai bine și mai complet acest potențial, dacă li se dezvoltă sistematic anumite procese cognitive. Experimentul a scos la iveală faptul că numai acționînd deliberat și diferențiat asupra capacităților și aptitudinilor acestea se pot capta și dirija în sensul împlinirii personalității.

În ceea ce ne privește, avem de învins mai multe prejudecăți, pentru a face din liceu o școală a capacităților. O prejudecată adînc înrădăcinată este aceea după care potențialul creator al elevilor se poate realiza „de la sine", căci în mediul școlar „cei buni se remarcă oricum". O altă prejudecată strîns legată de prima e aceea că datele inițiale ale inteligenței îi detașează pe unii de ceilalți din capul locului. Aceste prejudecăți nu țin seama de cel puțin două lucruri esențiale : de dinamica capacităților și de influența factorilor educaționali.

Pentru ca un tînăr să se poată realiza, el trebuie ajutat în anii de școală generală să-și descopere propria sa dotare psiho-individuală. Acceptînd ideea că indivizii se nasc foarte diferiți unii de alții, se poate conchide că cea dintîi datorie a profesorului, a școlii este să-l facă să-și descopere unicitatea față de ceilalți și să capete conștiința valorii de sine. Aceasta îl va ajuta să se orienteze în alegerea școlii post-generale și să se împlinească în direcția vocației funciare. Deși aceasta este, indiscutabil, chestiunea cheie a procesului instructiv-educativ, temelia orientării școlare și profesionale, paradoxal e aspectul cel mai neglijat. În funcție de această dotare ar trebui selecționați elevii pentru diferitele tipuri de liceu, în liceul de cultură generală ajungînd cei dotați cu posibilități de a continua studii teoretice.

Sistemul de promovare şi selecţie în liceu este o chestiune mult dezbătută de forurile de specialitate din diferite ţări şi de către organismele specializate ale UNESCO. La conferinţa internaţională a educaţiei de la Geneva (în cea de-a 32-a sesiune din 9 iulie 1970), pe ordinea de zi a figurat tocmai problema accesului pe diverse trepte de învăţămînt, între care şi sistemul de selecţie în liceu. În R.D.G., de pildă, printr-o reglementare din 1965 s-a instituit în şcoala generală obligatorie sistemul „claselor pregătitoare", al căror program e menit să opereze orientarea şi preselecţia pentru continuarea studiilor în liceu. În structura şcolii franceze e inclus „consiliul de orientare", care în cele două momente ale diversificării pe secţii la clasa a III-a (cînd sînt îndrumaţi elevii către cursul lung, încheiat prin bacalaureat şi cel scurt de 2 ani) şi înaintea clasei terminale (cînd elevii se împart pe cele cinci secţii cărora le corespund cinci tipuri de bacalaureat), hotărăşte asupra orientării elevilor în funcţie de rezultate, aptitudini şi posibilităţi de studiu.

De modul cum va fi pusă în practică diversificarea studiilor liceale depinde randamentul procesului de învăţămînt în liceu. Ea ar trebui să pornească de la concursul de admitere, căruia ar fi de dorit să i se restituie prerogativele unei riguroase selecţii. Deocamdată, reducerea cifrelor de plan, ridicarea limitei de admitere la media 6, calculul aritmetic al mediei, instituirea unor comisii de examinare în care profesorul de liceu să fie dublat de un profesor al şcolii generale pentru fiecare materie de concurs sînt bunuri cîştigate.

Experienţa a dovedit însă, în repetate rînduri, că selecţia bazată doar pe rezultatele concursului de admitere nu este suficient de sigură. Datorită caracterului său competitiv, examenul provoacă tensiune, teamă de eşec, ceea ce nu favorizează demonstrarea concludentă a cunoştinţelor şi nici a capacităţii candidaţilor. Timpul limitat de examinare, rapiditatea administrării notelor, ca şi coeficientul de subiectivitate fac necesară folosirea unor mijloace complementare, menite să sporească obiectivitatea şi validitatea examenului. În mai multe ţări, printre care şi Franţa, se iau în considerare mediile din timpul şcolarităţii, rezultatele obţinute la teste şi mai ales concluziile consiliului de orientare alcătuit din profesorii care au îndrumat elevii timp de patru ani.

Sensul dintotdeauna al pregătirii de cultură generală a fost crearea unei baze largi de cunoştinţe, pentru ca omul să poată înţelege şi interpreta lumea în care trăieşte. René Maheu, directorul general al UNESCO, într-o recentă comunicare[1], referindu-se la diversificarea şi la plasticitatea învăţămîntului, le pune în legătură cu nevoile de adaptare ale omului contemporan. „Trebuie să se pună în lumină plasticitatea educaţiei şi plasticitatea omului şi să se vadă cum poate servi prima pe cea de-a doua. Este timpul ca educaţia, interogîndu-se asupra scopurilor sale, să aducă omul la el însuşi. Scopurile sale sînt scopurile omului".

Este limpede că diversificarea liceului va trebui să realizeze o astfel de adaptare, care să convină atît dezvoltării personalităţii omului contemporan, cît şi direcţiilor dezvoltării tehnico-ştiinţifice şi socio-culturale. Ea se poate face rentabilă numai prin respectarea a două principii : fond comun de cultură generală şi specializare progresivă. În acest scop, în structura liceului ar trebui introdusă o dublă diversificare : a) prima la concursul de admitere în clasa a IX-a, pe trei secţii : matematică-fizică, biologie-chimie şi umanistă ; b) a doua după clasa a X-a, pe cinci secţii : matematică-fizică, biologie-chimie (cu clase de biologie-matematică), tehnică şi două de orientare umanistă : filozofie-istorie şi limbi moderne (cu clase de limbi clasice la multe şcoli).

[1] René Maheu, *L'éducation et le développement de l'homme*, în „Chronique de l'UNESCO", avril, 1970, vol. XVI, nr. 4, p. 166.

O asemenea diversificare în ultimele două clase ar fi mult mai apropiată de direcţiile principale ale învăţămîntului superior — aşa cum e profilat la noi — şi de înclinaţiile dominante ale elevilor, aşa cum practica a dovedit că se conturează în clasele superioare de liceu. În primele două clase de liceu să existe o programă unică la matematică şi limbi străine, diferenţierea făcîndu-se progresiv, în aşa fel ca la ultima clasă umanistă să nu mai existe matematică, iar disciplinele de profil să deţină ponderea la toate secţiile.

O atenţie cu totul specială se acordă introducerii disciplinelor tehnice în liceu. Profesorul Tadeusz Nowaki, într-o foarte judicioasă analiză a învăţămîntului polonez[2], arată că „într-o epocă dominată de tehnică, ca a noastră, nu se pot omite din instrucţia generală acele discipline care creează baza înţelegerii tehnicii şi a producţiei moderne". Un asemenea deziderat firesc a fost rezolvat în mai multe ţări.

Fiind vorba de noi discipline de învăţămînt, care au un anumit specific şi le lipseşte un suport metodic, se cer respectate cîteva cerinţe : a) structurarea sistemelor de cunoştinţe şi echilibrarea lor, în aşa fel ca să-şi păstreze funcţia de instruire generală ; b) să ţină seama de caracterul extrem de dinamic al ştiinţelor tehnice şi al tehnologiilor, asigurînd înarmarea elevilor cu principiile de bază ale producţiei moderne.

Introducerea unor mijloace adecvate de diferenţiere a instruirii pe desfăşurarea studiilor contribuie la depistarea şi la dezvoltarea aptitudinilor şi capacităţilor. Sistemul disciplinelor la alegere şi facultative este unul dintre acestea. Fără a se urmări o pregătire profesională, pentru că liceul este şi rămîne şcoală de cultură generală, elevul de liceu urmează să fie iniţiat în metodele generale de cercetare ale unui anumit domeniu, să stăpînească tehnica culegerii, prelucrării şi utilizării informaţiei ştiinţifice, tehnica de consultare a bibliografiei.

LOCUL ŞI ROLUL LICEULUI DE CULTURĂ GENERALĂ. În momentul de faţă, învăţămîntul liceal de pretutindeni face obiectul unor cercetări menite să-l racordeze solid la cerinţele obiective ale dezvoltării sociale. Se fac încercări susţinute de înlăturare a conservatorismului şi a inerţiei, de adaptare la progresul cunoaşterii umane. O primă chestiune ce se cere clarificată definitiv este aceea a locului şi scopului liceului în contextul social contemporan şi în ansamblul învăţămîntului naţional. Rostul liceului de cultură generală este acela de a fi principala pepinieră pentru învăţămîntul superior. Pornind de la această finalitate, se cer rezolvate cîteva condiţii de bază :

a) punerea de acord a planurilor de şcolarizare, în aşa fel ca să se reducă decalajul dintre numărul mare de absolvenţi şi capacitatea de cuprindere a învăţămîntului superior ;

b) asigurarea unei selecţii judicioase în liceu pe criteriul unic al capacităţii, astfel încît absolvenţii să poată face faţă exigenţelor învăţămîntului superior ;

c) orientarea conţinutului şi a metodelor de învăţămînt către maxima punere în valoare a resurselor intelectuale ale elevilor ;

d) rentabilizarea aptitudinilor prin investigarea, testarea şi evaluarea acestora pentru o cît mai bună orientare în continuarea studiilor.

Impasul în care s-a ajuns cu penuria de cadre medii pentru industrie, economie şi servicii este un non-sens, atîta vreme cît zeci de mii de tineri părăsesc băncile liceului şi rămîn fără ocupaţie. Prin actuala politică şcolară de dezvoltare a liceelor de specialitate şi a şcolilor tehnice post-liceale, acest impas va fi curînd

[2] Tadeusz Nowaki, *Éducation et profession*, în Buletinul „Informations scolaires et professionelles internationales", editat de UNESCO, nr. 37, 1970, p. 90.

depăşit. În întîmpinarea unor atari acţiuni de echilibrare pot veni cercetările de prospectare a învăţămîntului, însă nu în manieră declarativă, aşa cum s-a făcut pînă în prezent, ci cu finalitate aplicativă, bazată pe nevoia reală de cadre a societăţii noastre.

În fine, trebuie pusă deschis chestiunea rentabilizării învăţămîntului liceal. O corectare de optică e necesară şi aici. Este timpul ca liceul să fie văzut ca o investiţie fundamentală pentru progresul economic şi social. În ţările cu productivitate ridicată, pregătirea de cultură generală şi specializarea prin învăţămînt se află într-o strînsă intercondiţionare cu productivitatea muncii. Selecţia prin concurs, diversificarea pe secţii, reducerea efectivelor de elevi pe clase, optimizarea planurilor şi programelor, modernizarea mijloacelor şi a metodelor de învăţămînt, alegerea şi perfecţionarea profesorilor, factorii dinamici ai eficacităţii sînt tot atîtea pîrghii care concură la asigurarea rentabilităţii liceului românesc.

Planuri şi programe. În dinamica tratării conţinutului învăţămîntului liceal au existat, cu ani în urmă, două puncte de vedere simpliste, care mai păcătuiau şi prin aceea că imitau sisteme nepotrivite specificului nostru : unul cantitativ şi acumulativ, care a condus la supraîncărcarea programelor, prin adăugirea fără discernămînt a noilor cunoştinţe din sfera disciplinei respective, altul tehnicist şi practicist, care a dus la introducerea unor rudimente de cunoştinţe tehnologice şi a activităţilor practice meşteşugăreşti, ambele generînd un balast stînjenitor în dezvoltarea capacităţilor şi intereselor de cunoaştere, mai ales că s-au exercitat concomitent. Privind această situaţie în retrospect, nu e deajuns să-i constatăm consecinţele nefavorabile, ci să şi acţionăm pentru înlăturarea lor. Cercetările noastre pedagogice, care au aici un cuvînt hotărîtor, n-au reuşit însă să stabilească o concepţie mai echilibrată a disciplinelor în plan şi cu atît mai puţin să întreprindă o acţiune energică de restructurare a programelor în concordanţă cu progresul ştiinţelor şi în special cu cel al matematicii. Un plan modern trebuie să aibă în vedere ansamblul armonios al culturii generale, la care să participe cu ponderea cuvenită matematica, iar programa să se bazeze pe analiza sistemelor de cunoştinţe şi a relaţiilor funcţionale ce intervin între discipline.

Fiecare disciplină deţine un rol specific în formarea armonioasă şi multilaterală a elevilor ; important este ca, pe fondul comun de cultură generală, să se grefeze în proporţia cuvenită disciplinele de profil şi cele la alegere către care elevii secţiei respective au înclinaţii speciale. Variantele de plan produse şi supuse dezbaterii — prin încetineala cu care s-au elaborat şi prin iuţeala cu care s-au retras — au demonstrat că nu sînt de natură să satisfacă.

Dacă planul de învăţămînt concretizează filozofia pedagogică a momentului, programa este aceea care oferă substanţă, concreteţe şi finalitate planului. Ea e documentul normativ care indică ce şi cît trebuie să se înveţe în şcoală.

Astăzi, în ţările avansate, programa liceului e din ce în ce mai mult apreciată în funcţie de aportul ei la dezvoltarea capacităţilor elevului. Este foarte răspîndită părerea lui Dewey, potrivit căreia o programă bună este aceea care îl incită pe elev să înveţe şi învăţînd să-şi formeze calităţi intelectuale. Preocuparea pentru aptitudini şi capacităţi devine mult mai pronunţată decît acumularea de cunoştinţe, care, în vremea noastră, îmbătrînesc vertiginos.

Programele noastre de liceu sînt criticate de multă vreme tocmai din raţiuni pedagogice. Li se reproşează ca viciu fundamental supraîncărcarea şi neconcordanţa cu disciplinele înrudite şi cu logica ştiinţei. Lipsa de sistematizare stîrneşte pe bună dreptate nemulţumirea. Profesorii le consideră un amalgam de informaţii, pe care autorii ca oameni de specialitate le socot necesare şi nu se pot hotărî să renunţe la cele neesenţiale pentru elevi.

Ca să avem programe bune, capabile să stimuleze intens capacităţile intelectuale ale elevilor, respectarea cîtorva criterii, de altfel frecvent formulate, devine un imperativ „sine qua non" :

a) restrîngerea volumului de cunoştinţe prin operarea unei selecţii menite să reţină cu prioritate acele cunoştinţe care au valoare funcţională ;

b) respectarea timpului de reflecţie asupra informaţiilor şi pentru activitatea independentă necesară prelucrării şi întăririi acesteia ;

c) reducerea diferenţei dintre informaţia predată şi informaţia stocată, pentru ca aceasta să poată fi stăpînită şi folosită într-o formulă personală ;

d) conţinutul programei să pună în evidenţă felul cum se reflectă tendinţele de dezvoltare ale ştiinţei în disciplina respectivă şi funcţia acesteia în revoluţia tehnico-ştiinţifică ;

e) integrarea disciplinelor în logica ştiinţei respective şi includerea progresivă a unor sarcini cognitive cît mai apropiate de specificul activităţii intelectuale a adulţilor.

Este vorba, pe scurt, de două operaţii concomitente : una de eliminare a balastului informativ şi alta de introducere a programelor de gîndire, în aşa fel ca să permită exersarea sistematică a inteligenţei şi evaluarea progreselor acesteia.

Educarea flexibilităţii şi creativităţii gîndirii implică şi un coeficient de libertate în realizarea programei de către profesor. Obligativitatea programei nu trebuie înţeleasă rigid. Ea nu e de maniera respectării stricte a unui plan calendaristic. Realizarea programei e o chestiune de fond, nu formală. Ceea ce merită să reţină atenţia autorilor de programe este rolul factorilor motivaţionali. Aceştia vor trebui solid plasaţi în rol pentru ca rostul, sensul şi utilitatea cunoştinţelor să apară clar pentru elevi. Cu ce randament s-ar putea realiza o astfel de programă e lesne de imaginat. Supraîncărcarea obligă profesorul la prelegeri galopante, îi răpeşte posibilitatea conlucrării vii cu clasa, frînează asimilarea şi consolidarea cunoştinţelor, duce la epuizarea prematură a elevilor. Mai poate fi vorba în acest caz de un învăţămînt rentabil ?

Mijloace şi metode. Azi, mai mult ca oricînd, mijloacele şi metodele de învăţămînt sînt dictate de cerinţele modelatoare ale procesului instructiv-educativ. Captarea şi dirijarea sistematică şi raţională a resurselor intelectuale şi a înclinaţiilor e condiţionată strict de metoda folosită de profesor. Învăţămîntul programat şi ceea ce numim cu un termen global „metodă activă" sînt în didactica contemporană la ordinea zilei. Didactica modernă se reazemă pe pedagogia acţiunii, în care funcţionalitatea metodelor de învăţare e validată de măsura în care elevul participă direct la propria lui formare.

Profesorul american Paul Brendwein[3] arată că preocuparea centrală a învăţămîntului modern trebuie să fie încorporarea în structura şi conţinutul lui a „metodei inteligenţei", termen ce defineşte acţiunea de exersare a capacităţilor intelectuale. Se constată însă că, din cauza conservatorismului profesorilor, metodele nu ţin ritmul dezvoltării generale a învăţămîntului. Promovarea metodelor active, a „metodelor inteligenţei", presupune înlăturarea unor prejudecăţi didactice şi a unor practici înrădăcinate, ceea ce nu e posibil atîta vreme cît în formaţia viitorilor profesori nu intervine o pregătire metodică specializată. Stăpînirea mijloacelor moderne de predare este departe de a deveni realitate în situaţia cînd practica pedagogică e redusă la simpla imitare a experienţei profesorilor vechi.

[3] Paul Brendwein, *Supraîncărcarea şi metodele inteligenţei*, „The Science Teacher", Washington, 1969.

Concomitent cu metodica specialităţii şi a folosirii mijloacelor tehnice moderne de învăţare, profesorul trebuie să fie la curent cu noile cuceriri ale psihopedagogiei şi sociologiei şcolare, pentru a putea aborda de pe o platformă ştiinţifică cunoaşterea elevilor şi a folosi metodele aprecierii obiective a personalităţii lor. Devine de neconceput un profesor care să nu cunoască aptitudinile şi perspectivele elevilor la obiectul său.

Cu cît se va pune în liceu accent prioritar pe capacităţi, cu atît mai mult elevul va avea nevoie de profesori capabili şi cu autoritate. Se cuvine făcută din capul locului o distincţie netă între autoritatea legitimă, bazată pe ştiinţă şi competenţă, şi abuzul de autoritate, sprijinit pe poziţia oficială de deţinător al catedrei. Adesea sînt invocate supraîncărcarea şi posibilităţile reduse ale elevilor, pentru a motiva nivelul scăzut de cunoştinţe. Or, se ştie că în condiţiile programelor existente şi la aceeaşi clasă elevii obţin rezultate foarte bune la un profesor şi foarte slabe la altul. Este, de asemenea, lucru verificat că, pe lîngă competenţa în specialitate, un pedagog care se pricepe să mobilizeze capacităţile elevilor obţine un randament superior. Succesul unui asemenea profesor stă în mod sigur în metoda angajării plenare a elevului în procesul de informare-formare. Aceasta e metoda cu cele mai mari şanse de rezistenţă în şcoala viitorului, după părerea pedagogului francez Louis Meylan, care a scos în evidenţă contradicţia dintre finalitatea formativă a învăţămîntului şi mijloacele improprii folosite pentru dezvoltarea personalităţii [4]. În enumerarea autorului, acestea sînt : memorarea, conformismul pe formula „Magister dixit" şi concurenţa dintre elevi în privinţa înmagazinării cunoştinţelor. Libera exersare a capacităţilor e îngrădită de profesor, care face uz de aceste practici tradiţionale, nu ştie să creeze probleme de gîndire, nu ştie să incite curiozitatea elevilor, să le anime lectura şi să integreze preocupările lor în lecţie. Toate acestea sînt considerate frîne care împiedică liceul să devină un învăţămînt mult mai util socialmente.

Pe lîngă practicile tradiţionale care nu mai sînt eficiente, mai avem de învins unele prejudecăţi. Una dintre cele mai frecvente este aceea că pentru promovarea capacităţilor e suficientă stimularea gîndirii logice. Se pierde din vedere că atît ştiinţele exacte, cît şi disciplinele umaniste presupun şi alte procese decît inducţia şi deducţia, decît analiza şi sinteza logică.

Stăpînirea oricărei discipline de învăţămînt presupune procese cognitive de natură imaginativă şi speculativă. Se întreprinde, de pildă, analiza unui roman căruia i se explică o anumită schemă epică, care vizează lămurirea temei, ideii, conflictului, a structurii compoziţionale şi a personajelor. Se scapă din vedere tocmai trăirea emoţională a atmosferei, semnificaţiile profunde, acel „primum movens", care a generat opera şi care în mod firesc nu se poate reface decît prin incitarea imaginaţiei şi a sensibilităţii elevilor. Dar, cunoaşterea imaginativă intră în acţiune şi în cazul studierii trecutului istoric, a erelor geologice, a geografiei continentelor, a astronomiei, a fizicii nucleare ş.a. În studiul biologiei, al fizicii se pune accent pe dezvoltarea la elevi a conştiinţei legităţii şi simplităţii naturii. Dar, stimularea gîndirii creatoare nu se realizează prin simpla transmitere a unei ordini şi legi gata descoperite, ci prin formarea priceperilor de ordonare a fenomenelor şi refăcînd procesul de investigaţie ştiinţifică care a dus la descoperirea legii, principiului, teoriei respective. Numai punîndu-i pe elevi în situaţia de a descoperi ei înşişi adevăruri, şi nu servindu-le de-a gata, le creăm gustul ştiinţei şi capacitatea de a o stăpîni.

[4] Louis Meylan, *Şcoala şi personalitatea*, P.U.F., Paris, 1969.

Metodele de predare practicate în liceu sînt concepute în vederea reținerii de cunoștințe și prea puțin au darul să stimuleze gîndirea, să creeze deprinderea de a opera cu niște fapte date, de a trage concluzii, de a descoperi adevăruri, în fine de a pune în valoare capacitățile elevilor. Pornind de la premisa că procesele conștiente ușurează învățarea, folosirea funcțiilor analizei, repetiției, analogiei, concordanței, variațiilor concomitente, sintezei, folosirea exercițiilor model, a temelor libere, e de mare importanță în metodică.

Metodele de evaluare și de apreciere sînt mult discutate, dar și discutabile. Nu există o veritabilă preocupare pentru discernerea sistematică a valorii răspunsurilor, pentru întărirea promptă și permanentă a modului de a gîndi al elevului. În absența unei asemenea întăriri, elevul trece de la o chestiune la alta, neavînd posibilitatea să-și verifice logica expunerii și, tot așa, de la o lecție la alta, fără a profita de recunoașterea eforturilor sale anterioare.

Pe de altă parte, adevăratele întrebări de gîndire nu trebuie să figureze ca un „apendice" la sfîrșitul lecției, așa cum sînt plasate la finele unei teme sau unui capitol din manual întrebările recapitulative. Problematizarea cunoștințelor este utilă atunci cînd se face pe toată desfășurarea lecției și chiar din primul moment al ei. Întrebarea adresată unui elev la verificare să suscite interesul întregii clase și să constituie chiar element surpriză.

Iată deci că a opera cu metodele inteligenței înseamnă să fii tu însuți inteligent. Aceasta implică atît modificarea rolului profesorului, cît și a atitudinii elevului. Relația profesor-elev în condițiile liceului modern nu poate fi decît una de conlucrare intensă, liberă și prin aceasta rodnică.

ГИМНАЗИЯ — ШКОЛА СПОСОБНОСТИ

(резюме)

Автор статьи рассматривает вопрос деятельности гимназии как школы, которая сегодня и в будущем должна стать доходным учреждением, в состоянии вооружить учащегося не только прочными и многосторонними знаниями, но и способностью самостоятельно мыслить и приспособляться к новым положениям, специфичным для новейшего общества в постоянном преобразовании.

После того, как автор подчеркивает место гимназии и ее цели, обсуждаются самые выгодные возможности касающиеся модернизации гимназии. Они касаются содержания учебных планов, улучшения и приспособления учебных программ к актуальным требованиям, избегая их несвязности и перегрузки. Далее, обсуждаются вопросы, подходящие средства и методы для новейшего образования, считая главнейшими методами работы с учащимися — методы мобилизующие мышление, наклонности и способности учащихся.

Особое место уделяется системе отбора в гимназию, в особенности повышению уровня вступительного конкурсного экзамена; автор предлагает, чтобы этот конкурс проводился в двух этапах: при поступлении в гимназию по трём секциям и до предпоследнего класса по пяти секциям, включая и техническую секцию. Подобное различие будет более близким к реальной динамики способностей и к облику высщего образования в нашей стране.

LE LYCÉE, ÉCOLE DE LA CAPACITÉ

(Résumé)

L'auter analyse le problème de la fonctionnalité du lycée comme école qui, de nos jours et pendant les années prochaines, devra devenir une institution rentable, capable de munir l'élève non seulement de solides et multiples connaissances, mais aussi de capacités de pensée indépendante et d'adaptation à de nouvelles situations, spécifiques aux sociétés modernes en permanente transformation.

Après avoir souligné la place du lycée et ses finalités, on discute les alternatives les plus rentables concernant sa modernisation. Celles-ci se réfèrent au contenu des plans d'enseignement, à l'amélioration et á l'adaptation des programmes aux exigences actuelles, évitant l'incohérance et leur surchage. De suite on discute les moyens et les méthodes adéquates à un enseignement moderne, en considérant comme essentielles les méthodes actives de collaboration avec les élèves, ces méthodes qui mobilisent l'intélligence et qui mettent en valeur les aptitudes et les capacités latentes des élèves.

Un lieu important est réservé au système de promotion et de sélection au lycée, en espèce à l'élévation du niveau du concurs d'entrée, de même qu'à la diversification des études de lycée, lesquelles — propose l'auteur — doivent se faire par deux étapes : à l'entreée au lycée, par trois sections et par cinq sections, y compris la section technique, avant la pénultième classe. Une telle diversification serait plus appropriée à la dynamique réelle des capacités et à la structure de l'enseignement supérieur de notre pays.

THE LYCEE — A SCHOOL OF CAPACITY

(Abstract)

The author deals with the problem of the function of the lycee as a school wich, at present and in the following years, has to become an efficient enterprise, able to give the pupil not anly sound and multilateral knowledge, but also capacites of independent thinking and adaptation to new surroundings, specific to the ever changing modern society.

After revealing the place and the aim of the lycee, the most efficient alternatives regarding the modernization of the lycee are discussed. They refer to the content of the curriculum, the improvement and adaptation of the syllabuses to the present requirements, avoiding their discontinuity and overloading. Then, the suitable means and methods of a modern education are discussed, considering as essential the active methods of cooperation with the pupils, those methods wich require thinking and stimulate the latent aptitudes and capacities of the pupils.

An important part is devoted to the system of promoting and selection in the lycee, especially, the raise of the standard of the entrance examination as well as the diversification of the lycee institution which — the author suggests — should be done in two stages : at the beginning, on three departments and before the last but one form, on five departments, one being the technical department. Such a diversification would de closer to the actual movement of capacities and the configuration of the higher education in our country.

Calificarea, acțiune complexă cu caracter formativ

Prof. CONSTANTIN PREDA

În condițiile progresului științific-tehnic contemporan, cînd volumul de cunoștințe fundamentale și aplicative se dublează la intervale tot mai scurte (ultimul interval fiind de circa 5—6 ani), iar cunoștințele mai vechi sînt supuse unei uzuri accelerate cînd în domeniul profesiunilor au loc mutații profunde și rapide, problemele pregătirii cadrelor calificate capătă nu numai o importanță primordială, dar și sensuri noi ce nu se cereau evidențiate într-un trecut nu prea îndepărtat.

În fața factorilor de decizie și execuție din sectoarele pregătirii cadrelor calificate se pun cu multă tărie sarcini privind asigurarea instruirii specialiștilor la nivelul actual al științei și tehnicii, precum și a formării lor pentru activitatea de viitor (pe o perioadă de 40—45 ani). Numai în felul acesta învățămîntul de calificare își îndeplinește misiunea sa de a forma cadre care să fie capabile să țină pasul cu ritmul dezvoltării ulterioare din ramura de activitate social-economică respectivă, cu alte cuvinte, să fie capabile să se integreze activ, în decursul întregii activități, în viața societății.

Știința pedagogică, înțeleasă ca știința formării omului, este chemată să-și aducă o contribuție hotărîtoare la soluționarea problemelor actuale, teoretice și practice, ale pregătirii cadrelor calificate.

Desigur, de problemele pregătirii specialiștilor din diferite domenii se ocupă și alte științe și, în primul rînd, științele economice, sociologia, psihologia. Spre deosebire de alte științe, pedagogia este însă aceea căreia îi revine misiunea de a stabili conținutul noțiunii de calificare, componentele acestui conținut în fiecare etapă de dezvoltare a societății, de a găsi în fiecare etapă soluțiile cele mai eficiente de pregătire a forței de muncă calificate, avînd în vedere sarcinile pe care vor trebui să le îndeplinească cei ce se califică. Contribuția științei pedagogice la elaborarea și îmbunătățirea formelor de pregătire a tuturor categoriilor de lucrători calificați, de la ucenicie la locul de muncă și calificarea muncitorilor prin cursuri de scurtă durată și pînă la perfecționarea pregătirii unor specialiști prin cursuri postuniversitare trebuie să fie esențială.

Și cred că nu ne putem opri aici. În condițiile cînd, în mod justificat, se vorbește de o educație permanentă a oamenilor de toate vîrstele și de toate profesiile, cînd cerințele vieții sociale impun pregătirea necontenită a lucrătorilor calificați din toate specialitățile și de toate nivelele, pedagogia nu se mai poate ocupa doar de formele organizate, bine definite de pregătire a cadrelor. În sfera sa de preocupări ea trebuie să cuprindă numeroase alte aspecte ale formării omului în însuși procesul activității profesionale, să imprime un caracter științific acțiunii neîntrerupte de calificare și de ridicare a calificării lucrătorilor din în-

treprinderi industriale, agricole etc., din instituții economice, de învățămînt, științifice, sanitare etc., să-și aducă contribuția la amortizarea năzuințelor, aspirațiilor personale cu interesele generale ale societății. În acest sens, pedagogia stabilește contacte mult mai strînse cu economicul și socialul, iar raționalitatea și eficiența pedagogiei pregătirii cadrelor sînt înțelese în conexiunea problemelor majore ale societății, ale organizării științifice a producției și a muncii, ale creșterii productivității sociale, ale realizării personalității umane.

În toată lumea au loc căutări, încercări pentru a se găsi noi soluții de pregătire a lucrătorilor calificați, de a se fundamenta teoretic și de a se rezolva practic problemele calificării forței de muncă, a viitorilor specialiști. Cum e și firesc, soluțiile găsite, rezolvarea teoretică și practică a problemelor calificării diferă în funcție de orînduirea socială, de etapa istorică pe care o parcurge o anumită țară, de sarcinile concrete ale dezvoltării economice și sociale.

În condițiile actuale ale țării noastre, calificarea lucrătorilor este într-o strînsă corelație cu marile obiective ale construcției socialiste, ale formării societății socialiste multilateral dezvoltate. Activitatea de pregătire și de ridicare a pregătirii cadrelor se desfășoară sub conducerea științifică a Partidului Comunist Român, în mod planificat, la nivelul întregii societăți. Măsuri de maximă importanță au fost luate în vederea perfecționării întregului proces de învățămînt, a asigurării reproducției lărgite a forței de muncă calificate corespunzător nivelului dezvoltării forțelor de producție, perspectivelor de viitor.

În ansamblul acestor condiții deosebit de favorabile pentru pregătirea tineretului și a adulților în vederea activității profesionale, cercetarea științifică pedagogică, prin extinderea ariei de investigații asupra unor noi aspecte, prin generalizări teoretice permise de actualul stadiu de dezvoltare își poate aduce o contribuție specifică cu profunde semnificații, în ceea ce privește integrarea tinerilor și vîrstnicilor în viața societății. Problematica actuală a calificării — ca acțiune pedagogică de formare a cadrelor calificate în societatea noastră — este vastă, complexă. Din multitudinea de probleme de care trebuie să se ocupe pedagogia formării cadrelor calificate, considerăm că printre cele mai importante sînt următoarele :

1. CARACTERUL DINAMIC AL NOȚIUNII DE CALIFICARE

Examinarea conținutului pregătirii pentru exercitarea unor profesii în decursul unei perioade mai îndelungate de timp scoate la iveală o caracteristică esențială, o legitate și anume că noțiunea de calificare într-o anumită meserie, specialitate, se schimbă. Aceste schimbări merg pe linia creșterii complexității pregătirii, a creșterii gradului de pregătire. Se schimbă, în primul rînd, devenind mai bogată, mai cuprinzătoare, pregătirea de cultură generală a maselor de oameni ai muncii. Pe această bază și în funcție de cerințele mereu crescînde ale tehnologiei și organizării producției, ale complexității vieții sociale sporesc exigențele pregătirii de specialitate. În noțiunea de calificare se înglobează mereu mai multe, mai diverse cunoștințe, priceperi și deprinderi și, totodată, alte cunoștințe se perimează, alte priceperi și deprinderi care înainte jucau un rol important devin inutile, cad în desuetudine. Trăsătura generală, însă, atît la nivelul întregii societăți, pe ansamblul profesiunilor, cît și în ceea ce privește fiecare profesiune în parte este creșterea cantitativă și calitativă a exigențelor, creșterea gradului de pregătire a populației calificate.

De regulă, pentru a ilustra creşterea populaţiei ocupate se dau procente din care rezultă sporirea ponderii muncitorilor calificaţi în totalul muncitorilor, sporirea ponderii muncitorilor încadraţi în categorii de calificare superioare în totalul muncitorilor calificaţi, sporirea ponderii specialiştilor cu studii medii şi superioare în ansamblul forţei de muncă calificate, schimbarea structurii cadrelor cu pregătire superioară în sensul acoperirii în mai bune condiţii a necesităţilor reale ale dezvoltării economice şi sociale a ţării. Această statistică a forţei de muncă are o valoare de cunoaştere de necontestat. Dar, din punctul de vedere al pedagogiei, pentru înţelegerea fenomenelor petrecute şi pentru formularea unor concluzii care să servească în viitor trebuie analizate şi alte aspecte. Trebuie avut în vedere că un lucrător care la un moment dat poate fi apreciat drept calificat, după o perioadă de timp poate fi socotit necalificat, sau slab calificat sau parţial calificat. Această perioadă este mai lungă sau mai scurtă în funcţie de gradul de tehnicitate al specialităţii respective şi de alte condiţii. Iată un exemplu dintr-un domeniu pe care l-am cercetat mai îndeaproape. În anii 1963—1964, un electronist depanator aparate de radio şi televizoare se considera calificat dacă cunoştea elementele de bază în funcţionarea tuburilor electronice, schemele de principiu ale aparatelor de radio şi televizoarelor existente în acel timp (aparate cu tuburi), dacă cunoştea modul de adaptare a unor tuburi electronice în vederea înlocuirii altora şi dacă ştia să lucreze cu aparatele de măsură universale. Între timp, electronica a făcut progrese spectaculoase, producţia de aparate electronice a devenit mult mai complexă, pe baza unei tehnici ce a evoluat foarte mult. Aparatele noi ce trebuie depanate pun în faţa depanatorilor cerinţe mult sporite, cărora ei nu le pot face faţă numai cu cunoştinţele însuşite la nivelul anilor 1963—1964. În învăţământul de calificare de specialitate s-a simţit nevoia să se schimbe de două ori întreaga concepţie de pregătire a cadrelor de electronişti depanatori (planurile de învăţământ, programele şcolare, s-au elaborat noi manuale). Pe lîngă ceea ce ştia un electronist depanator (calificat) în anii 1963—1964 pentru a se considera calificat, în condiţiile actuale electronistul depanator trebuie să cunoască funcţionarea tranzistoarelor şi elementelor semiconductoare (principiile constructive şi alimentarea în curent continuu), schemele aparatelor de radio cu tranzistori, schemele şi elementele de depanare ale magnetofoanelor şi picupurilor, circuite automate în televizoare şi radio, utilizarea aparatelor de măsură şi control specifice depanării televizoarelor (vobuloscop, sincroscop, T.V. — tester, generator de miră).

De remarcat că nu numai în şcoală au avut loc modificările amintite, ci şi în producţie. Activitatea practică a impus ridicarea gradului de calificare a tuturor celor ce lucrează în această specialitate. Majoritatea depanatorilor, prin muncă individuală sau prin participarea la diferite cursuri, şi-au ridicat necontenit nivelul calificării, cu toate că acest fenomen nu este pînă acum fixat în cifre statistice. El este însă un fenomen real, care atrage atenţia că pedagogia formării cadrelor calificate ar trebui să cuprindă în aria sa de preocupări şi asemenea fenomene, care, în proporţii de masă şi avînd mari semnificaţii sociale, se manifestă în aproape — ca să nu spunem toate — profesiile.

Exemple ca cel de mai sus pot fi date într-un număr foarte mare. Trebuie menţionat şi faptul că unele meserii şi specialităţi au dispărut cu totul, iar la altele, deşi s-a păstrat numele, conţinutul e total schimbat. Spaţiul nu ne permite să ne oprim asupra acestora şi ne mulţumim să formulăm o concluzie: folosind metoda prospecţiei, ştiinţa pedagogică poate şi are obligaţia să con-

tribuie prin modalități specific la înarmarea întregii populații active, de tineri și adulți, din școli și din producție, cu noile cunoștințe, priceperi și deprinderi necesare pentru exercitarea profesiunii, în concordanță cu direcțiile de dezvoltare a societății.

2. PRECIZAREA CONȚINUTULUI NOȚIUNII DE CALIFICARE

În mod obligatoriu, se consideră că o persoană este calificată dacă ea și-a însușit cunoștințele tehnice și tehnologice din domeniul unei meserii sau specialități, priceperile și deprinderile practice respective. Însă, o cercetare atentă a condițiilor în care-și desfășoară activitatea orice cadru calificat, a cerințelor cărora el trebuie să le facă față în activitatea sa profesională, arată că această părere este eronată și dăunătoare. Eroarea constă într-aceea că pentru a obține rezultate bune în orice activitate profesională — rezultate care să se înscrie atît în sensul intereselor generale ale societății noastre socialiste, cît și în sensul intereselor, năzuințelor personale — nu este suficientă pregătirea de specialitate propriu-zisă. Această pregătire dă profilul calificării viitorului lucrător și are — poate — ponderea cea mai importantă în conținutul de calificare. Asupra importanței unei temeinice pregătiri de specialitate nu mai este cazul să insistăm. Ea este absolut necesară, dar insuficientă.

Să analizăm cazul unui strungar. Pentru ca să se dovedească la înălțime din toate punctele de vedere în meseria sa, pe lîngă calitățile de prelucrător metale prin așchiere, el trebuie să posede și alte calități.

In activitatea productivă, criteriul economic este un criteriu de bază. Deci, strungarul trebuie să aibă solide — nu spunem vaste — cunoștințe economice referitoare la prețul de cost al producției și structura acestuia, la productivitatea muncii și factorii de creștere, la calitatea producției, la planificarea și programarea producției, la eficiența economică. Interpretate prin prisma criteriului de eficiență economică, el va trebui să aibă temeinice cunoștințe referitoare la sfera sa de activitate, la studiul muncii și la ergonomie : organizarea locului de muncă, ambianța locului de muncă, structura timpului de muncă și mijloacele de analiză și măsurare a consumului de timp de muncă. Toate aceste cunoștințe sînt necesare pentru ca în activitatea productivă el să obțină rezultate economice optime.

Alături de pregătirea tehnică-tehnologică și economică, strungarul, ca orice alt muncitor, trebuie să dovedească o serie de calități moral-cetățenești. In procesul muncii, el intră în relații cu ceilalți muncitori, cu șeful de atelier, de secție etc. În întreaga sa activitate trebuie să dovedească cinste, corectitudine, spirit tovărășesc în relațiile cu ceilalți muncitori, spirit de disciplină, să aibă conștiința intereselor întregului atelier, secții, întreprinderi, să se manifeste ca un membru activ, conștient al întregii noastre societăți. Fără aceste calități moral-cetățenești, oricît de bun specialist ar fi la strung, oricît ar înțelege aspectele economice ale producției, el nu se ridică la înălțimea cerută. .

Gama calificării strungarului trebuie completată și cu alte calități și trăsături psihice. El trebuie format în anii de școală și în producție ca un raționalizator, ca un inovator și inventator, ca un om care-și caută satisfacții personale în rezolvarea unei probleme prin meseria pe care o practică. Aceasta este o necesitate. Numai în acest fel va lucra cu totală dăruire, va progresa necontenit.

se va găsi mereu integrat în tumultul vieții, va avea mulțumirea că se realizează plenar ca personalitate umană.

Așadar, în conținutul noțiunii de calificare sînt cuprinse atît componentele pregătirii de specialitate propriu-zise, cît și cele ale pregătirii economice, ale educației moral-cetățenești pentru exercitarea profesiei respective, precum și alte componente de ordin psihologic referitoare la interese și idealuri.

Pentru analiza componentelor calificării am luat o anumită meserie, pentru că ponderea acestor componente, importanța lor specifică în cadrul diferitelor meserii diferă. Așa, de exemplu, la specialiștii care în activitatea lor vin mai mult în contact cu oamenii (cadrele calificate din sfera deservirii) ponderea și importanța specifică a componentelor moral-cetățenești cresc extrem de mult.

Cum se au în vedere toate aceste componente în procesul calificării? În ce măsură planurile de învățămînt și programele școlare, manualele răspund tuturor acestor cerințe? În ce măsură în activitatea de clasă, în atelierul și laboratorul-școală, în însăși activitatea economică și socială se realizează calificarea în sens larg, cuprinzător, a cadrelor? Iată probleme care necesită răspuns, pentru că sînt ridicate de însăși necesitățile dezvoltării societății.

3. RAPORTUL DINTRE SPECIALIZARE ȘI POLICALIFICARE

Este recunoscut faptul că specializarea reprezintă unul din mijloacele ridicării calificării, o cale de creștere a productivității muncii. Prin specializare, cadrele calificate de toate nivelele pot îndeplini mai bine și într-un timp mai scurt sarcinile profesionale ce le revin.

Specializarea răspunde însă numai în parte necesităților obiective ale calificării și în nici un caz nu trebuie înțeleasă în mod îngust. Un lucrător calificat într-un domeniu îngust riscă să nu-și poată manifesta din plin posibilitățile creatoare, să nu-și poată utiliza în modul cel mai eficient totalitatea timpului de muncă. De aceea, atît fiecare lucrător în parte, cît și societatea în ansamblul său au interesul ca pregătirea profesională să aibă — în limite raționale — un profil mai larg. În acest sens, documentele de partid atrag atenția asupra necesității policalificării cadrelor. Prin policalificare se creează condiții mai bune de utilizare a forței de muncă în funcție de nevoile curente ale producției, de schimbările ce au loc în sortimentul produselor, poate fi mai bine utilizat fondul de timp de muncă, condiții de cea mai mare însemnătate pentru creșterea productivității muncii și a rentabilității întreprinderilor, a nivelului de trai.

Problema policalificării își așteaptă rezolvarea. Planurile de învățămînt și programele școlare din învățămîntul profesional și tehnic, măsurile privind calificarea unor muncitori în întreprinderi prin cursuri de scurtă durată se referă — ca și în urmă cu 10 ani — la calificarea într-o meserie anumită și atît.

Dintr-un studiu făcut în mai multe uzine constructoare de mașini din București rezultă că s-ar putea obține bune rezultate prin policalificare în asemenea grupe de meserii: lăcătuș-sudor; cazangiu-sudor; lăcătuș-găuritor; lăcătuș-sculer matrițer; strungar-frezor (în ceea ce privește operații mai simple).

Muncitori calificați din multe meserii pot fi policalificați cu rezultate foarte bune pentru posibilitățile de organizare rațională a muncii din secția, întreprinderea respectivă, în meseriile de electrocarist, electrostivuitor, automacaragiu.

Deosebit de utilă s-ar dovedi policalificarea în sectorul deservirii populației în unitățile mai mici ale industriei locale și ale cooperației.

Cu foarte puține investiții se pot obține rezultate foarte bune din punct de vedere economic ca și din punct de vedere uman. Se știe că plăcerea muncii este mult mai mare cînd orizontul este mai larg, cînd lucrătorul are conștiința importanței sociale a pregătirii sale și a muncii pe care o depune.

Se cere însă restructurată în mod curajos concepția despre formarea cadrelor calificate pentru producția materială și sfera deservirii. Soluțiile nu sînt simple și trebuie stabilite în fiecare caz în urma unei cercetări efectuate de pedagogi, ingineri, economiști, care să aprecieze punctele de contact între meserii, posibilitatea transferului de cunoștințe, priceperi și deprinderi, eficiența economică a pregătirii în sensul policalificării. Și nu în toate cazurile este necesar ca un lucrător să fie format pentru a executa toate operațiile din două sau mai multe meserii. Uneori se dovedește rațional, eficient din punct de vedere economic, ca el să fie perfect pregătit într-o meserie și să poată executa cu bune rezultate doar anumite operații, mai simple, din altă meserie (alte meserii).

4. RAPORTUL DINTRE INFORMATIV ȘI FORMATIV ÎN PROCESUL CALIFICĂRII

Teoreticienii și practicienii învățămîntului știu că nu este ușor de stabilit un echilibru, o corelație optimă între aspectul informativ și cel formativ al procesului de învățămînt. Nu orice cunoștințe transmise în procesul de învățămînt au și valoare formativă. Profesorul sau maistrul instructor de practică este adesea preocupat de transmiterea unor cunoștințe foarte precise, de însușirea de către elevi a unor deprinderi corecte de muncă în situații foarte concrete, fără să se gîndească la formarea lucrătorului pentru situații care se vor crea peste 10—20—30—40 de ani. Într-o bună măsură, asemenea situații pentru o anumită meserie, specialitate, nici nu se pot prevedea.

Și totuși, necesitatea accentuării caracterului formativ al învățămîntului de calificare este evidentă. Această necesitate este impusă de însești legitățile dezvoltării societății contemporane, ale etapei edificării socialiste în țara noastră Cei ce se califică trebuie să învețe în mod foarte precis tehnica și tehnologia actuală, să-și însușească priceperile și deprinderile specifice meseriei, să-și cultive toate calitățile necesare pentru efectuarea cu randament maxim a profesiunii alese. Dar, fața trebuie să rămînă mereu îndreptată spre viitor. Învățînd cum să-și îndeplinească sarcinile profesionale în condițiile actuale, cei ce se califică trebuie să învețe cum să învețe toată viața.

Cum se poate realiza acest deziderat ? Cercetările în acest domeniu sînt la început și soluțiile în mare parte de ordin general. Am vrea să sugerăm în această privință două metode — metode care trebuie analizate în ansamblul metodelor ce asigură caracterul formativ al învățămîntului de calificare.

Este mai întîi vorba de *metoda istorică*, care aplicată, de exemplu, în procesul pregătirii teoretice și practice a electroniștilor depanatori aparate de radio și televizoare duce la dezvoltarea gîndirii creatoare, la înțelegerea dialectică a realității.

În procesul de învățămînt nu este timp și n-ar fi nici necesar să se facă o trecere în revistă din punct de vedere istoric a nașterii și dezvoltării electronicii ca știință și tehnică. Pentru activitatea practică desfășurată în prezent — și credem că și pentru cea viitoare — se dovedește însă foarte util să se sublinieze

principalele etape ale dezvoltării ştiinţei şi tehnicii din acest domeniu, momentele cruciale, abandonările şi reluările la nivele superioare. În felul acesta, elevii nu îşi mai însuşesc principiile de funcţionare a aparaturii electronicii actuale în mod static, reducînd totul la ceea ce este realizat în prezent. Înţelegînd liniile directoare ale dezvoltării precedente, elevii se aşteaptă la noi descoperiri, la apariţia unor noi stadii în dezvoltarea ştiinţei şi tehnicii pe care şi-o însuşesc în procesul calificării. Mai mult decît atît, ei caută să întrezărească viitorul şi chiar, într-o măsură modestă la început, să-l prefigureze.

Insemnate valenţe formativ-integrative are şi aşa-zisa *metodă a referatelor,* care se utilizează cu bune rezultate la instruirea practică în laboratoarele şcolii de electronişti depanatori aparate de radio şi televiziune. Această metodă s-ar putea dovedi eficientă şi la alte specialităţi din învăţămîntul postliceal şi superior, în toate cazurile cînd ponderea cea mai mare în activitatea profesională o are munca intelectuală, cînd pentru rezolvarea unor sarcini profesionale de ordin practic sînt necesare multiple cunoştinţe teoretice care se predau în cadrul unor discipline teoretice diferite.

În ce constă această metodă? La lecţia precedentă de instruire practică elevilor li se anunţă subiectul lecţiei viitoare şi li se cere ca ei să revadă toate cunoştinţele teoretice legate de subiectul acestei lecţii, cunoştinţe predate la diferite discipline (baze radio, receptori radio, baze T.V., receptori T.V., depanare radio şi T.V., aparate de măsură şi control) şi în perioade diferite. Această sarcină dată elevilor nu este uşoară. Ei sînt puşi în situaţia ca din tot ce s-a predat la diferite discipline în legătură cu lecţia de instruire practică să constituie un sistem unitar de cunoştinţe teoretice, pe care să se sprijine în depistarea panelor, în efectuarea şi interpretarea măsurătorilor cu aparatele de măsură şi control. Rezultatele acestei activităţi de cercetare, de pregătire teoretică în vederea lecţiei de instruire practică ce urmează sînt expuse de elevi în mod organizat în cadrul instructajului introductiv (prima parte a lecţiei de instruire practică).

O anchetă făcută în rîndul maiştrilor-instructori de practică la şcoala de specializare postliceală electronişti a demonstrat că prin aplicarea acestei metode se îmbunătăţeşte considerabil conţinutul lecţiei de instruire practică, se ridică la un nivel superior procesul de calificare, activitatea practică a elevilor devenind puternic conştientizată.

Problemele privind calificarea profesională suscită un tot mai viu interes, atît din punct de vedere „tradiţional", al învăţămîntului organizat pentru tînăra generaţie, cît şi în lumina teoriei despre educabilitatea omului pe parcursul întregii sale vieţi, avîndu-se în vedere necesitatea pregătirii necontenite a cadrelor deja calificate. Soluţionarea acestor probleme, în conformitate cu imperativele timpului în care trăim, aduce un plus de eficienţă în întreaga activitate economică şi socială, constituie o contribuţie de mare însemnătate la integrarea socială a oamenilor de diferite vîrste şi profesii.

КВАЛИФИКАЦИЯ — СЛОЖНОЕ ПОНЯТИЕ ФОРМАТИВНОГО ХАРАКТЕРА

(резюме)

Очерк рассматривает четыре главные задачи:

1. Содержание понятия квалификации в определенной профессии постоянно изменяется в смысле количественного и качественного роста требований.

2. Требудтся уточнение квалификации. Квалификация не сводится к усвоению знаний, умений и трудовых навыков в определенном ремесле, а охватывает и составные части экономического, морального, гражданского и психического порядка.

3. Улучшение связей между специализацией и поликвалификацией создает лучшие условия использования квалифицированной трудовой силы.

4. Необходимо подчеркнуть формативную сторону процесса квалификации.

LA QUALIFICATION, ACTION COMPLEXE À CARACTÈRE FORMATIF

(Résumé)

Dans cette étude on discute quatre problèmes principaux : 1. Le contenu de la notion de qualification dans une certaine profession se modifie sans cesse, dans le sens de l'augmentation quantitative et qualitative des exigences. 2. Il s'impose de préciser la notion de qualification. La qualification ne se réduit certe pas à l'assimilation des connaissances, des capacités et des habitudes de travail dans un certain métier, mais elle comprend aussi des composantes d'ordre économique, moral, civique, psychique. 2. L'amélioration du rapport entre la spécialisation et la poliqualification va créer des conditions meilleures d'utilisation de la force qualifiée de travail. 4. Il est nécessaire d'accentuer le côté formatif du processus de qualification.

SKILL-TRAINING, A COMPLEX ACTION WITH FORMATIVE VALUE

(Abstract)

In the study there are four main problems dealt with : (1) The content of the notion of skill-training in a certain job is constantly a raise in the quantitative and qualitative level of exigency. (2) The definition of the notion of skill-training is necessary. The skill-training is not only the acquisition of knowledge, skills and habits of work in a certain trade, but it has also some economic, moral-social, and psychic components. (3) The improvement of the ratio between specialization and poly-traning will create better condition of using the skilled manpower. (4) It is necessary to emphasze the formative aspect of training process.

Experimente

Rolul şcolii şi al familiei în orientarea şcolară şi profesională

Lector univ. ION DRĂGAN
Consilier şcolar CAROLINA STOICESCU
Timişoara

În ultimul timp, problema rolului familiei şi şcolii în procesul orientării şcolare şi profesionale a copiilor a fost amplu tratată, fiind considerată o problemă majoră, cu implicaţii de psihologie şi de pedagogie familială şi cu consecinţe de ordin social, economic şi etic. ,

În cercetarea pe care am desfăşurat-o în clasele V-VIII ale Liceului nr. 7 din Timişoara am urmărit să stabilim care sînt factorii care influenţează pe elevii acestor clase în alegerea şcolii sau profesiunii viitoare, locul pe care-l ocupă familia (părinţii) în evantaiul factorilor implicaţi în procesul orientării, precum şi interesul pe care-l manifestă părinţii în mod efectiv faţă de această problemă (cunoaşterea ei teoretică şi rezolvarea ei practică). De asemenea, ne-a preocupat cunoaşterea atitudinii (subiectivă-obiectivă) părinţilor în alegerea viitoarei şcoli sau profesiuni pentru fiul (fiica) lor.

Pentru efectuarea cercetării a fost cuprins un lot de 447 de elevi din clasele V-VIII şi 202 părinţi (care au acceptat să participe voluntar la ancheta noastră). Din această cifră se poate desprinde interesul destul de scăzut al părinţilor faţă de problemă (abia 29,97% din părinţi au dat răspuns chestionarului nostru). Ca metodă de bază am utilizat chestionarul al cărui conţinut îl prezentăm mai jos ; am utilizat şi convorbiri cu unii părinţi şi elevi, convorbiri pe care însă nu le-am cantificat, deoarece, fiind puţine la număr, nu ofereau date cifrice concludente. Le vom prezenta însă sub forma unor citate semnificative pentru problema pe care o cercetăm. Am organizat, de asemenea, ore de dirigenţie experimentale pe tema orientării şcolare şi profesionale.

Iată conţinutul celor două chestionare :
A. *Pentru elevi*

— Iniţialele . . . . . .
— Sexul . . . . . .
— Vîrsta . . . . . .
— Clasa . . . . . .

1. Care obiecte te interesează mai mult ?
2. De ce te interesează aceste obiecte ?
3. Ce îţi place să faci mai mult în timpul liber sau în vacanţă ? (să citeşti literatură, să rezolvi probleme, să faci sport, să construieşti, să repari, să confecţionezi, să croşetezi, să cînţi la un instrument, să faci excursii, să îngrijeşti animale, să cultivi plante, să faci experienţe de fizică şi chimie, să dansezi, să vizionezi filme, să asculţi concerte ?) (Subliniază maximum 3 preferinţe şi numerotează-le în ordinea în care le preferi).
4. De ce îţi plac activităţile alese ? „ , ,
5. Ce profesiune ai vrea să ai în viaţă ?
6. De ce doreşti această profesiune ?,
7. Ce ştii despre meseria pe care ai vrea să o ai ?

8. De la cine ai aflat despre ea ? (De la părinţi, de la prieteni, de la rude, de la profesori, din vizite şi excursii; din cărţi, reviste, ziare; de la filme, televizor, radio ?) (Subliniază care din aceşti factori te-au informat mai mult). *

B. *Pentru părinţi*

— Numele elevului . . . . . .
— Clasa . . . . . .
— Profesiunea tatălui . . . . . .
— Profesiunea mamei . . . . . .

1. Ce profesiune aţi dori să aibă fiul (fiica) dv. ?
2. Aţi discutat cu copilul dv. despre viitoarea lui profesiune? Cînd? Cum ?
3. De unde aveţi cunoştinţe despre profesiunea pe care o recomandaţi copilului dv. ? (o practicaţi dv. ? o practică o rudă? aţi văzut-o la televizor ? vi s-a vorbit la şcoală? aţi citit despre ea ? aţi auzit de la alţii ? etc.).
4. Ce vă place la profesiunea pe care doriţi s-o aibă copilul dv. ? (cîştigul bun, curăţenia, *prestigiul social* de care se bucură, că i se potriveşte — are aptitudini pentru ea — că poate cunoaşte lucruri noi practicînd-o, că aduce servicii oamenilor, ţării).
5. Copilului îi place meseria recomandată de dv. ? (da, de ce ? ; nu, de ce ?)
6. Dar soţiei (soţului) ?

(Părinţii vor sublinia ceea ce se potriveşte cu situaţia lor).

★

a) Factorii care influenţează pe preadolescenţi în alegerea profesiunii

O primă constatare ce se desprinde din examinarea analitică a datelor din tabel este aceea că, în diapozitivul factorilor care influenţează pe elevii claselor V-VIII (preadolescenţi) în opţiunile lor profesionale, locul întîi îl ocupă părinţii (familia) cu un procent de 37,36%. (În clasa a VII-a acest procent se urcă pînă la 40,70%). Datele cercetării noastre concordă, în linii mari, cu datele altor cercetători, după care familia se situează pe primele locuri între factorii care influenţează pe preadolescenţi în opţiunile profesionale. Fenomenul este explicabil, „pentru că în general influenţa părinţilor asupra propriilor copii are o mare pondere datorită relaţiilor apropiate şi bogate în valenţe educative dintre ei şi copii" [1].

Ne întrebăm, însă, dacă sînt părinţii pregătiţi suficient pentru a efectua cu pricepere această muncă, dacă au „armătura" necesară (cunoştinţe de psihologie, de economie şi sociologie, sau chiar de tehnologie profesională, fie şi elementare) desfăşurării cu competenţă a acestei munci de mare responsabilitate morală şi socială ? Dacă nu putem răspunde afirmativ la această întrebare, atunci trebuie să recunoaştem, implicit, că această contribuţie este empirică, puternic impregnată de subiectivism şi că familia, deşi este factorul cu ponderea cea mai mare în procesul orientării şcolare şi profesionale, nu este şi factorul cel mai competent (pentru motivele enumerate mai sus).

În procesul orientării profesionale a preadolescenţilor, utilizarea excursiilor şi a vizitelor pare a fi deficitară. Procentul de 3,57% (la clasele a VII-a doar 0,88%) pe care-l ocupă acest factor în procesul orientării ne îndreptăţeşte concluzia că elevii claselor V-VIII cunosc foarte puţin sub aspectul lor concret profesiunile la care aspiră şi că această cunoaştere se realizează, mai ales, prin informaţii livreşti, teoretice şi abstracte, ceea ce desigur nu este satisfăcător.

Datele obţinute de noi ne atrag atenţia şi asupra unui alt fenomen negativ şi anume : în clasa a VIII-a, radioul şi televiziunea ocupă un procent foarte scăzut (5,88%) în procesul de orientare şcolară şi profesională. Să fie oare elevii acestor clase mai puţin interesaţi de emisiunile dedicate acestei pro-

* În lucrarea noastră am valorificat doar datele culese pe baza întrebării nr. 8.

[1] I. Drăgan, *Familia şi orientarea şcolară şi profesională a elevilor*, „Colocvii" nr. 9 (27) 1968.

Tabelul nr. 1

Factorii care influențează pe preadolescenți în alegerea profesiunii

Clasa	Nr. elevilor anchetați	Nr. elevilor care au răspuns la chestionar	Nr. elevilor care nu au răspuns la chestionar	Factorii care i-au influențat							Obs.
				Părinții	Rudele	Prietenii	Școala	Ziarele Revistele Cărțile	Radio T. V.	Excursii, vizite	
		Nr. %	Nr. %	Nr. %	Nr. %	Nr. %	Nr. %	Nr. %	Nr. %	Nr. %	
a V-a	116	110 94,82	6 5,18	40 34,48	10 8,62	7 6,03	12 10,34	17 14,65	21 18,10	3 2,58	
a VI-a	116	112 96,55	4 3,45	44 37,93	5 4,31	4 3,44	30 25,86	7 6,03	18 15,51	4 3,45	
a VII-a	113	106 93,80	7 6,20	46 40,70	7 6,19	6 0,88	23 20,35	4 3,53	19 16,81	1 0,88	
a VIII-a	102	102 100	— —	37 36,27	11 10,78	11 10,78	17 16,66	13 12,74	6 5,88	7 6,86	
Total	447	430 96,20	17 3,80	167 37,36	43 9,61	28 6,25	82 18,34	41 9,17	64 14,31	16 3,57	

bleme, sau este vorba de alte surse de informare şi consultare care dobîndesc acum caracter prioritar (prietenii = 10,78%) ? De fapt, fenomenul este explicabil, căci acum, la nivelul superior al preadolescenţei, prieteniile sînt deja cristalizate şi ca atare au influenţă mai puternică şi în luarea unor decizii sau în întreprinderea unor acţiuni de importanţă majoră [2].

Din analiza datelor cifrice ale tabelului 1, reiese o altă constatare semnificativă, după părerea noastră : pentru elevii clasei a V-a, şcoala (profesorii) au un rol secundar între factorii orientării profesionale, situîndu-se pe locul al IV-lea (10,34%), spre deosebire de elevii celorlalte clase, la care se situează constant pe locul al II-lea. Fenomenul ni se pare explicabil astfel : profesorii socotesc prematur să discute la acest nivel de vîrstă cu elevii despre orientarea profesională. Credem că nu este justificat un asemenea punct de vedere, deoarece, după unii autori, chiar din cursul elementar, (clasele I-IV) se poate desfăşura o muncă de preorientare profesională [3] ; cu atît mai mult este atunci cazul a se pune problema în clasa a V-a, măcar pentru a le sensibiliza atenţia şi interesul pentru ea.

b) **Atitudinea părinţilor faţă de opţiunile profesionale ale copiilor.**

O primă constatare care se degajă din analiza datelor cifrice din tabelul 2 este interesul scăzut al părinţilor faţă de ancheta făcută de noi în problema orientării şcolare şi profesionale. Aceasta se reflectă în procentul scăzut al participării la anchetă : 7,07% (clasa a VII-a), 13,93% (clasa a V-a) şi 15,51% (clasa a VI-a). Abia în rîndurile părinţilor elevilor din clasa a VIII-a se manifestă un interes mai sporit faţă de problemă (94,03%). Este adevărat că participarea a avut caracter voluntar. Dar, considerăm noi, datele sînt cu atît mai semnificative. Neglijarea de către părinţi a problemei orientării şcolare şi profesionale în clasele V-VII şi luarea ei în centrul preocupărilor abia în clasele terminale (a VIII-a şi a XII-a) dă acestui proces caracter de campanie, iar soluţiile aflate în pripă, sub imperiul unor factori fortuiţi (terminarea unui ciclu, necesitatea de a-l îndruma pe copil spre o altă şcoală etc.) nu sînt bine chibzuite, lipsindu-le „gestaţia" necesară rezolvării marilor probleme (şi orientarea elevilor este una din marile probleme). Ele poartă astfel pecetea rezolvărilor conjecturale, cu tot balastul de fenomene negative care le grevează (nesatisfacţie, nereuşită, daune sociale şi economice etc.).

Din prelucrarea materialului faptic rezultă că majoritatea părinţilor (82,83%) au discutat în familie despre viitoarea profesiune a copilului ; se poate remarca o creştere a procentului părinţilor care au discutat problema, proporţional cu înaintarea în vîrstă şi şcolaritate (de la 71,42% în clasa a V-a pînă la 96,87% în clasa a VIII-a). Lipsa de contact cu şcoala, cu dirigintele, determină însă din partea părinţilor atitudini grevate de subiectivism şi-i împinge spre soluţii conjecturale, lipsite de temei psihologic şi de orizont sociologic.

Semnificative ni se par datele privitoare la sursele de informare ale părinţilor asupra profesiunilor recomandate copiilor. Ne-am aşteptat ca aceste informaţii să le vie de la şcoală în primul rînd şi apoi de la mass-media. Cu toate acestea, pe locul I al factorilor informatori cu privire la profesiune se situează rudele (28,35%), după aceea urmează informaţii de la alţi cetăţeni (13,45%), experienţa (practica) personală situîndu-se pe acelaşi nivel cu informarea de la şcoală (11,81%) ;

[2] V. A. Kruteţki şi I. S. Lukin, *Psihologia preadolescentului*, E.S.D.P., 1960, p. 96—100.
[3] D. Salade, *Necesitatea preorientării profesionale*, „Revista de psihologie", nr. 3/1941.

ATITUDINEA PĂRINȚILOR FAȚĂ

Clasa	Nr. elevilor	Nr. părinților care au participat la chestionar	Aceeași profesiune cu a:			Discuții cu copilul		Surse de informare asupra profesiunii					
			tatălui	mamei	rudelor	da	nu	Din propria practică a părinților	O practică rudele	De la radio, T. V.	Din lectură	De la alții	De la școală
a V-a	116	14	1	1	2	10	—	2	2	2	—	2	2
		13,93%	7,14%	7,14%	14.28%	71,42%	—	14,28%	14,28%	14,28%	—	14,28%	14,28%
a VI-a	116	17	1	—	3	12	2	1	3	3	2	3	2
		15,51%	5,88%	—	17,64%	70,58%	11,76%	5,88%	17,64%	17,64%	11,76%	17,64%	11,76%
a VII-a	113	7	—	—	2	6	1	—	2	—	2	1	2
		7,07%	—	—	28,57%	85,71%	14,28%	—	28,57%	—	28,57%	14,28%	28,57%
a VIII-a	102	96	10	3	31	93	3	13	31	10	10	12	10
		94,03%	10,41%	3,13%	32,29%	96,87%	3,13%	13,54%	32,29%	10,41%	10,41%	12,47%	10,41%
Total:	447	134	12	4	38	111	6	16	38	15	14	18	16
		29,97%	8,95%	2,98%	28,35%	82,83%	4,47%	11,81%	28,35%	11,18%	10,44%	13,45%	11,81%

mass-media se situează pe locul ultim (11,18% radio-TV și 10,44% lectura).

Datele obținute prin anchetă privind motivele pe care le invocă părinții în opțiunea lor pentru o profesiune par să ateste o bună orientare a acestora. Astfel, cei mai mulți dintre părinții care au participat la ancheta noastră pun pe primul plan al motivării opțiunii aptitudinile copiilor (37,31%). De asemenea, ni se pare destul de semnificativă cifra de 16,41% reprezentînd pe acei părinți care au optat pentru o profesiune (pe care au recomandat-o fiului, fiicei lor) din motive social-morale („aduce servicii oamenilor, țării"). Să nu scăpăm însă din vedere că aceștia sînt părinții (puțini la număr) care se interesează de problemă (vin la consultații, participă la lectorate pe tema orientării etc.) și că restul părinților (care formează marea majoritate : 86,07% clasa a V-a, 84,49% clasa a VI-a, 92,93%, clasa a VII-a), nu sînt preocupați de problemă, nu au un orizont teoretic asupra ei și ca atare vin cu soluții în care motivele sînt neprofesionale, subiective (ambiții personale, cîștig bun, loc curat, prestigiu social, apropiere de casă etc.).

Ancheta noastră a pus în evidență și faptul că părinții nu sînt prea edificați asupra unor noțiuni psihologice, pe care, din această cauză, le interpretează „după ureche". Așa, de exemplu, deși afirmă că în orientarea școlară și profesională s-au ghidat după *aptitudinile* copiilor, notele din catalog nu probează existența acestora. Dăm, spre exemplificare, următoarea situație semnificativă : din cei 35 de elevi din clasele V-VIII pe care părinții îi „văd" viitori ingineri (fiindcă au „aptitudini") numai 37,17% au la matematică medii corespunzătoare (8, 9, și 10) acestei profesiuni, 40% la fizică și 51,71% la chimie. Constatarea este, în linii mari, valabilă pentru toate profesiunile care necesită aptitudini

Tabelul nr. 2

DE VIITOAREA PROFESIUNE A COPIILOR

Motivele alegerii profesiunii							Raportul dintre dorinţa părinţilor şi a copiilor		Părinţi nehotăriţi
Cîştig bun	Este curată	Prestigiul social	Are aptitudini pentru ea	Aduce servicii oamenilor, ţării	Cunoaşte lucruri noi	Au dorit-o părinţii	Acord	Dezacord	
—	—	3	7	—	—	—	10	—	4
—	—	21,42%	50%	—	—	—	71,42%	—	28,57%
1	1	2	4	3	2	1	12	2	3
5,88%	5,88%	11,76%	23,52%	17,64%	11,76%	5,88%	70,58%	11,76%	17,64%
1	—	4	1	—	—	—	6	1	—
14,28%	—	57,14%	14,28%	—	—	—	86,71%	14,28%	—
8	4	11	38	19	5	1	79	7	10
8,33%	4,16%	11,45%	39,58%	19,79%	5,20%	1,04%	82,29%	8,34%	9,37%
	5	20	50	22	7	2	107	10	17
7,46%	3,73%	14,92%	37,31%	16,41%	5,22%	1,49%	79,85%	7,47%	12,68%

intelectuale de un înalt nivel (medic, profesor etc.). Această „distorsiune" se mai explică şi printr-o caracteristică psihologică a unor părinţi şi anume: tendinţa de supraapreciere a calităţilor propriului copil, îmbinată cu cea de subapreciere a carenţelor şi deficienţelor. Faptul nu poate fi condamnabil în sine, căci fără o cultură psihologică (fie şi elementară), nu li se poate pretinde părinţilor să cunoască sfera şi conţinutul noţiunilor psihologice şi să le utilizeze în mod conştient. Dar, dacă această stare de lucru nu este imputabilă părinţilor, de ea se face răspunzătoare şcoala, care are obligaţia de a face iniţierea părinţilor în aceste probleme, căci fenomenul nepregătirii psihologice şi pedagogice a părinţilor pentru o activitate (orientarea copiilor) despre care datele atestă a fi influenţată în bună parte de ei, are consecinţe dăunătoare atît pentru proprii lor copii (nereuşită, nesatisfacţie), cît şi pentru societate (migraţii profesionale, daune economice etc.).

În consecinţă, credem că nu ne putem consola cu constatarea că părinţii nu sînt psihologi şi pedagogi şi ca atare nu le putem pretinde o activitate de nivel corespunzător în acest domeniu, ci „familia trebuie, la rîndul ei, sprijinită de către şcoală, pentru a realiza o unitate de cerinţe şi de vederi în orientarea profesională a tînărului"[4].

*

Datele cercetării noastre ne permit, credem, formularea unor concluzii cu caracter aplicativ (unele mai restrînse şi imediate şi altele de perspectivă).

Cercetarea noastră a pus în evidenţă ponderea mare pe care o are familia în orientarea şcolară şi profesională. În acelaşi timp, atît cercetarea, cît mai

[4] M. Ghivirigă, R. Dăscălescu, *Contribuţia şcolii şi a familiei la orientarea profesională a elevilor*, „Revista de pedagogie" nr. 7/1966, p. 103.

ales practica invederează insuficiențele familiei în acest domeniu ; pe de o parte, subiectivismul inerent condiției psihologice a majorității părinților, iar pe de altă parte, necunoașterea suficientă nici a copilului și nici a profesiunilor (a cerințelor acestora) ; la aceste carențe s-ar mai putea adăuga și tendința unor părinți de a-și realiza propriile aspirații și idealuri prin intermediul copilului, dar împotriva aptitudinilor acestuia.

Toate acestea fac ca orientarea școlară și profesională desfășurată de familie să fie grevată de empirism și, ca atare, ineficace.

Față de această situație se impune o preocupare asiduă din partea școlii, orientată spre inițierea părinților în problemele psihologice, pedagogice și social-economice ale orientării școlare. Eficacitatea acestei inițieri este condiționată de caracterul ei diferențiat, (inițierea generală este bună doar pentru început). Este necesar ca școala să diferențieze conținutul și metodele de lucru cu părinții în funcție de următoarele situații concrete :

— părinți bine orientați, cu un anumit nivel de cunoaștere a problemei ; părinți total neinițiați în problemă ;

— părinți care-și cunosc copiii și-i apreciază obiectiv ; părinți care nu-și cunosc copiii și-i apreciază subiectiv ;

— părinți de acord cu copiii în alegerea profesiunii ; părinți în dezacord cu copiii (sau chiar între ei) etc.

Pentru ca munca de inițiere și de îndrumare a familiei să dea roadele scontate este necesară, în prealabil, o „orientare a orientatorilor". În acest sens, întrucît vor trece mulți ani pînă cînd vom avea numărul necesar de psihologi (consilieri), școlari, care să se ocupe efectiv de această problemă, este necesară o pregătire în acest domeniu, în timpul studiilor universitare, efectuate de cei care vor deveni cadre didactice. Deci, socotim utilă și stringent necesară introducerea în planul de învățămînt al tuturor facultăților care pregătesc cadre didactice a unui curs de un semestru intitulat **Problemele teoretice și practice ale orientării școlare și profesionale**. Fiindcă problema orientării necesită rezolvări ad-hoc, pînă la introducerea acestui curs (și pînă la absolvirea primei serii care l-a urmat), considerăm imperios necesară pregătirea tuturor diriginților în acest domeniu, prin cursuri postuniversitare, organizate de I.C.P.P.D. în colaborare cu catedrele de pedagogie-psihologie din principalele centre universitare.

Aceste măsuri vor avea, sîntem convinși, efecte ameliorative asupra procesului orientării școlare și profesionale atît în școală, cît și în familie. Școala va ocupa, în acest fel, locul ce i se cuvine în acest proces.

Activitatea școlii și a familiei în acest domeniu poate fi substanțial îmbunătățită dacă, la cele de mai sus, s-ar adăuga folosirea pe scară mai largă și mai ales într-un sistem judicios conceput a mijloacelor mass-media. În acest sens, socotim absolut necesare :

a) editarea unor broșuri, în tiraj de masă și într-un stil accesibil, care să familiarizeze pe părinți cu problemele esențiale ale orientării școlare și profesionale (cunoașterea copiilor, cunoașterea profesiunilor, cunoașterea necesităților economiei și culturii) ;

b) stabilirea de către reprezentanții Ministerului Învățămîntului și ai Comitetului de radio și televiziune a unui program adecvat (și respectarea lui consecventă) de inițiere a părinților în problemele orientării școlare și profesionale ;

c) elaborarea și difuzarea în școli a unei programe de orientare școlară și profesională (integrată, firesc, în programa muncii educative).

Atitudinea față de muncă a adolescenților

DUMITRU BAZAC
cercetător științific la Centrul de cercetări pentru problemele tineretului

Școala este locul de desfășurare a unei importante activități — învățătura — pe care o efectuează astăzi tineri și vîrstnici pentru realizarea unui nobil scop : dezvoltarea multilaterală a omului în conformitate cu principiile și idealurile societății în care trăim. Fiind o importantă trăsătură a moralei comuniste, atitudinea față de muncă se verifică, în cazul școlarilor, în primul rînd prin activitatea lor zilnică, adică tocmai prin învățătură. Iar învățătura este o parte organică a grandiosului proces de muncă îndreptat spre desăvîrșirea construcției societății multilateral dezvoltate în țara noastră.

Preocupările adolescenților pentru realizarea modelelor de viață propuse, atitudinea lor declarată față de elevii fruntași la învățătură, măsura prețuirii calităților umane legate de o atitudine corectă față de muncă și, respectiv, blamarea defectelor dăunătoare legate de o atitudine negativă față de muncă, în sfîrșit, părerea tinerilor despre factorii care condiționează fericirea omului în viață, sînt edificatoare asupra atitudinii față de muncă a adolescenților școlari.

Pentru cunoașterea modelelor și idealurilor de viață ale adolescenților școlari din țara noastră, am întreprins o complexă investigație socio-psiho-pedagogică*. Printre instrumentele de cercetare a fost folosit și chestionarul MOD-A care a fost distribuit spre completare, în prima etapă (în luna decembrie 1968), unui număr de 2 733 de elevi, între 13 și 19 ani, din toate tipurile de școli, din 7 localități urbane și 6 rurale. În prezenta lucrare vor fi luați în considerare numai adolescenții între 14 și 18 ani cuprinși în cercetare

În dialogul direct sau indirect (prin intermediul chestionarului) purtat cu adolescenții școlari cuprinși în investigația noastră, cu privire la preocupările lor școlare și extrașcolare pentru realizarea modelelor de viață pe care și le-au propus, au reținut atenția în mod deosebit următoarele categorii de răspunsuri : a) îndeplinirea sîrguincioasă a obligațiilor școlare în vederea realizării modelului de viață propus ; b) desfășurarea unei activități suplimentare, corespunzătoare modelului de viață propus, pentru a pregăti realizarea acestuia și c) lipsa acțiunii îndreptată spre realizarea modelului de viață propus (pasivitate).

După cum se poate observa din figura nr. 1, cei mai mulți adolescenți desfășoară activități suplimentare legate de realizarea modelelor de viață pe care și le-au propus. Se disting, între aceștia, adolescenții de 16 ani care, în majoritate

* Investigația a fost concepută la Centrul de cercetări pentru problemele tineretului de un colectiv de cercetători format din: Ion Dumitrescu, Fred Mahler, Virgiliu Radulian și Dumitru Bazac.

(52,7%), au declarat că desfășoară diferite activități acasă, la prieteni, la școală, la casa de cultură a tineretului, la diferite cluburi ale tineretului, pentru realizarea modelelor de viață propuse. Predomină între aceste activități, potrivit destăinuirilor adolescenților, rezolvarea de exerciții și probleme de matematică, fizică, chimie, cu scopul accentuării pregătirii în vederea reușitei la concursurile de admitere în facultăți tehnice sau de științe exacte, efectuarea în laboratorul școlii sau în cel personal a diferite experiențe chimice, ori executarea miniaturală a unor aparate tehnice, cu același scop. Alte activități suplimentare legate de realizarea modelelor de viață alese, menționate au fost: exersarea la instrumentul muzical preferat, participarea la cenaclurile literare, lucru prelungit după orele de practică în atelier (mai ales elevii școlilor profesionale).

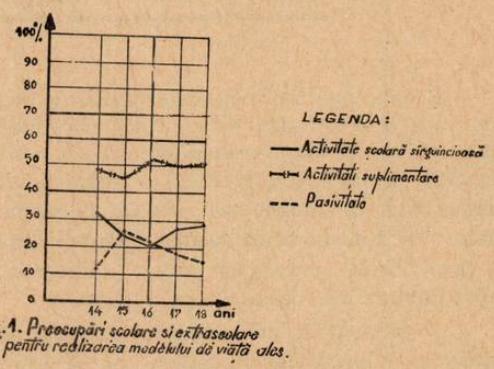


Fig. 1. Preocupări școlare și extrașcolare pentru realizarea modelului de viață ales.

Există, prin urmare, o varietate de preocupări sociale îndreptate spre realizarea modelelor de viață dorite, care îngăduie observația că adolescenții școlari respectivi sînt conștienți de faptul că modelul de viață ales nu poate fi atins numai prin rezolvarea conștiincioasă a obligațiilor școlare, ci sînt necesare eforturi suplimentare, pe care, așa cum au declarat, ei nu le evită. Pentru acești adolescenți munca este principalul mijloc și cel mai sigur de realizare a modelelor de viață pe care și le-au ales.

Preocupările lor școlare, dar mai ales extrașcolare, susținute, trădează o atitudine înaintată față de muncă, nu numai față de munca intelectuală — învățătura, activitatea lor de bază în timpul anilor de școală — ci și față de munca fizică.

O atitudine corectă față de muncă au, negreșit, și adolescenții care au declarat că își îndeplinesc în mod deosebit obligațiile școlare în scopul realizării modelelor de viață propuse. Faptul că nu desfășoară și unele activități suplimentare în vederea atingerii modelelor lor de viață poate fi pus pe seama fie a slabei preocupări din partea școlii, a familiei și a celorlalți factori educaționali pentru formarea modelelor de viață ale adolescenților, fie a lipsei personale de condiții favorabile materializării unor eventuale intenții de acest fel.

Alarmantă și nejustificată apare însă pasivitatea mărturisită de adolescenții care au declarat că nu fac nimic pentru realizarea modelelor lor de viață. Unii dintre ei consideră că simpla îndeplinire a obligațiilor școlare cotidiene le asigură reușita în viață, implicit atingerea modelelor de viață pe care și le-au propus. Această mentalitate, uneori întreținută și de familie, îi poate transforma pe adolescenții școlari respectivi în oameni lipsiți de inițiativă, inerți și care nu vor răspunde decît la îndatoririle sociale absolut necesare.

Atitudinea înaintată față de muncă — atitudine înaintată autentic umană, în sensul absenței obligativității externe, a constrîngerii, adică atitudinea izvorîtă din propria înțelegere a necesității — înseamnă pasiune în muncă. Pentru școlari,

atitudinea înaintată față de muncă reprezintă dragostea față de învățătură, sîrguința și bucuria acumulării de cunoștințe prin efort personal. Din dragostea față de învățătură izvorăște și dorința de a realiza un model de viață cît mai frumos, cît mai nobil, cît mai înalt. Dar dacă sîrguința la învățătură depusă cu scopul realizării modelului de viață dorit dovedește tendința spre o atitudine autentic umană față de muncă, simpla îndeplinire a obligațiilor școlare și absența preocupărilor speciale pentru apropierea modelului de viață propus poate să reprezinte, mai degrabă, o atitudine formal înaintată față de muncă. Pentru acești din urmă adolescenți școlari munca e doar o obligație, o constrîngere, o activitate neplăcută. Mulți dintre ei obțin rezultate școlare la limită și nici măcar disciplina nu le este liber consimțită. Factorii educaționali (școala, familia, organizația U.T.C. etc.) care îi înconjoară îi pot însă canaliza ușor spre o muncă conștientă, depusă cu seriozitate și interes pentru satisfacerea nevoilor sociale și personale. Acestor tineri, lipsindu-le pasiunea pentru muncă, trebuie să li se formeze convingerea că munca este pentru om o necesitate internă și înțeleasă. Fără muncă omul nu poate trăi și firește că nu-și poate îndeplini visurile (deci modelele) de viață.

Unii adolescenți n-au dat nici o explicație în legătură cu pasivitatea pe care o manifestă în privința preocupării de a realiza modelele de viață pe care și le-au ales, iar alții (în cazul nostru mai mult de 1/4 dintre adolescenții de 15 ani) nu își aleseseră un model de viață pe care să-l urmeze.

Totuși, figura nr. 1 din acest text evidențiază o concluzie optimistă în privința preocupărilor adolescenților școlari, îndreptate spre realizarea modelelor lor de viață. După cum s-a constatat, începînd de la vîrsta de 15 ani, absența preocupărilor școlare și extrașcolare pentru realizarea modelelor de viață alese scade vertiginos, în timp ce îndeplinirea sîrguincioasă a obligațiilor școlare în vederea apropierii modelelor de viață propuse crește (dar numai după 16 ani). O creștere considerabilă s-a remarcat în desfășurarea unor activități suplimentare, menite să permită realizarea sigură a modelelor de viață propuse.

Apreciați din unghiul de vedere al utilității formării modelelor lor de viață, adolescenții școlari de 16 ani s-au dovedit a fi cei mai dispuși să-și apropie modelele de viață alese prin eforturi personale deosebite. Pentru ei, munca asiduă este calea de realizare a aspirațiilor existențiale. Motivele înfățișate certifică părerea că atitudinea lor față de muncă este înaintată, prin urmare favorabilă evoluției lor ulterioare corespunzătoare. Concluzia e susținută de comportarea vîrstelor „mari" avute în vedere în cercetarea noastră (vezi fig. nr. 1).

În cazul adolescenților școlari, atitudinea față de muncă poate fi reflectată și de atitudinea manifestată de ei față de elevii fruntași la învățătură. Prețuirea ori desconsiderarea și chiar lipsa de atitudine față de elevii fruntași sînt, e adevărat parțial, grăitoare asupra atitudinii față de muncă. Vom înfățișa, totuși, unele din datele culese din această direcție a cercetării noastre, întrucît, de cele mai multe ori, elevii fruntași la învățătură sînt tinere personalități care manifestă o puternică dragoste față de muncă, alături de numeroase alte virtuți umane, fiind, așadar, adevărate personalități-model.

Potrivit datelor înregistrate de noi, adolescenții școlari manifestă două categorii principale de atitudini față de elevii fruntași la învățătură: a) *atitudine pozitivă* (stimă colegială ori chiar luarea ca exemplu personal de muncă) și b) *atitudine negativă* (ocolirea sau chiar desconsiderarea prin etichetarea ca „tocilari"). Ca o veritabilă graniță intervine între cele două grupe de atitudini indiferența declarată a unor școlari față de colegii lor fruntași la învățătură.

După cum reiese din fig. 2, adolescenții care manifestă o atitudine pozitivă față de elevii fruntași la învățătură au o dispunere polară : cei mai mulți, din fiecare categorie de vîrstă, fie stimîndu-i fie luîndu-i ca exemplu, potrivit propriilor lor mărturisiri. Un om îl stimează pe celălalt dacă acela îi este asemănător în ceea ce privește principiile existențiale (deci și morale), dar, în general, stima lui A pentru B nu conduce în mod obligatoriu la luarea ca exemplu a lui B de către A, deși luarea ca exemplu a lui B de către A este condiționată de apariția stimei lui A pentru B. Cu alte cuvinte, stima unui om pentru celălalt nu conduce întodeauna la luarea aceluia ca exemplu, deși luarea lui ca exemplu e condiționată de apariția stimei pentru el. În acest fel apare explicabilă și atitudinea pozitivă, cel mai pronunțat polarizată a adolescenților de 15 ani, la care se adaugă o supoziție : la 15 ani se manifestă o disimulare inconștientă (ca o prelungire a perioadei de ruptură de copilărie) a sensului dezvoltării ulterioare, căci, în cazul nostru, stima față de elevii fruntași, a căror tendință de dezvoltare este deja cristalizată, reprezintă un punct de pornire către această evoluție.

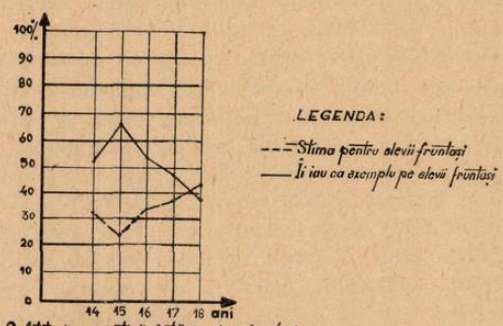


Fig. 2. Atitudine pozitivă față de elevii fruntași la învățătură (desfășurare pe vîrste)

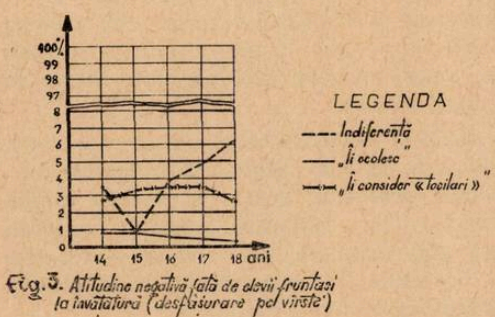


Fig. 3. Atitudine negativă față de elevii fruntași la învățătură (desfășurare pe vîrste)

Cu ponderi foarte mici (sub 4% pentru fiecare vîrstă) se manifestă și atitudinea negativă față de elevii fruntași la învățătură (vezi fig. nr. 3). O maximă se atinge la vîrsta de 16 ani, căci cei mai mulți dintre adolescenții de această vîrstă, în comparație cu tinerii din celelalte categorii de vîrstă, îi judecă cu severitate pe colegii lor fruntași, considerîndu-i „tocilari" și e, într-adevăr, posibil ca unii elevi fruntași să nu aibă calitățile morale pe care colegii lor li le reclamă pentru statusul lor de elevi fruntași, acordat de școală, după cum — și aceasta, ni se pare cu atît mai important de avut în vedere cu cît pare mai demn de crezare — se poate ca însuși sistemul axiologic, rezultat al procesului educațional, să conțină imperfecțiunea care îngăduie profilului moral al tînărului să fie în contradicție cu rezultate imediate obținute la învățătură. De aceea, elevii fruntași la învățătură sînt lipsiți, adeseori, de stima și prețuirea colegilor, fără ca aceasta să însemne o atitudine incorectă a colegilor față de munca lor.

Cît privește ocolirea, evitarea sau refuzul relațiilor cu elevii fruntași la învățătură, în figura nr. 3 se constată o scădere pe măsura înaintării în vîrstă și a cîștigului în maturizarea socială care însoțește — e drept, nu obligatoriu și nu în general — această înaintare.

Revelatoare ale atitudinii față de muncă a adolescenților școlari sînt și aprecierile, respectiv deprecierile, emise potrivit discernămîntului axiologic personal

asupra unui evantai de calități și defecte umane polare. Evantaiul de însușiri umane oferit spre analiză adolescenților școlari cuprinși în investigația noastră conținea, printre alte însușiri, următoarele perechi de calități și defecte polare referitoare la atitudinea față de muncă : hărnicia-lenevia, inițiativa-inerția, spiritul critic-tolerarea lipsurilor. Gruparea polarizată a însușirilor și așezarea lor negradual în cadrul celor două grupe (una de calități și alta de defecte) masca corespondența lor simetrică.

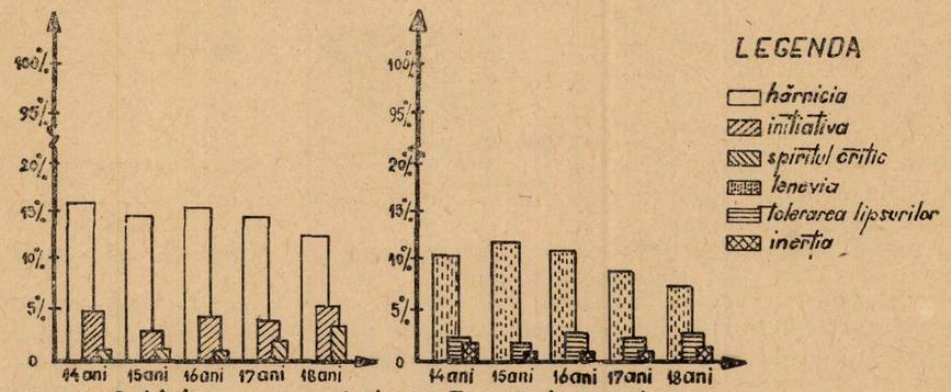


Fig. 4. Calități umane importante (în legătură cu atitudinea față de muncă)

Fig. 5. Defecte dăunătoare (în legătură cu atitudinea față de muncă)

În figura nr. 4 sînt înfățișate în dispunere ponderală pe vîrste calitățile umane socotite importante pentru a edifica asupra atitudinii față de muncă și defectele umane corespunzătoare, așa cum au fost surprinse în analiza provocată de investigația noastră. Se constată, astfel, că foarte mulți adolescenți școlari au declarat că socotesc hărnicia una dintre cele mai importante calități ale omului, respingînd, în același timp, lenevia ca pe un defect dintre cele mai dăunătoare.

În timp ce inițiativa este prețuită mai ales de — în ordine — adolescenții de 18 ani, de cei de 14 ani și de cei de 16 ani, în mod corespunzător, inerția este îndeosebi blamată de adolescenții de 18, de 14, și, respectiv, de 16 ani.

Mult diferită este, însă, atitudinea adolescenților în privința spiritului critic, prețuit în egală măsură de adolescenții de 14, de 15 și de 16 ani și a tolerării lipsurilor, respinsă mai întîi în egală măsură de cei 16 și de 18 ani și apoi, tot în egală măsură, de cei de 14 și de 17 ani.

Neîndoielnic, prețuirea hărniciei, a spiritului critic și a inițiativei reflectă o atitudine pozitivă față de muncă în general, o atitudine înaintată față de activitatea oamenilor muncii din patria noastră. Orientarea valorică dezvăluită de adolescenții școlari avuți în vedere oferă temei concluziei optimiste care se desprinde. Blamarea insistentă de către aceiași adolescenți a leneviei, a tolerării lipsurilor și a inerției acordă consistență concluziei și o dezvoltă.

Opunînd leneviei hărnicia la învățătură, tolerării lipsurilor spiritul critic (și autocritic) în activitatea pe care o desfășoară în școală și în afara ei, inerției inițiativa tinereții pe care o trăiesc, adolescenții școlari se arată pregătiți să se încadreze în activitatea complexă a societății care îi înconjoară cu grijă și

căldură. Atitudinea lor înaintată față de muncă le asigură, prin urmare, acestor adolescenți rapida integrare socială.

Tot cu intenția de edificare asupra atitudinii față de muncă a adolescenților noștri școlari ne vom referi și la părerile lor cu privire la factorii care determină fericirea omului în viață. Figura nr. 5 scoate în lumină faptul că majoritatea covîrșitoare a adolescenților investigați au declarat că fericirea omului în viață depinde fie de munca și efortul personal depuse (49,5%), fie de hotărîrile proprii luate (19,1%). Inexplicabilă — în raport cu efortul educativ presupus a fi depus de școală și de ceilalți factori educaționali — ne apare proporția adolescenților care acordă destinului (6,7%) sau întîmplării, norocului (5,6%) rolul determinant în obținerea fericirii în viață.

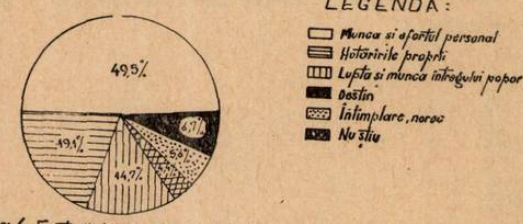


Fig. 6. Factorii de care depinde fericirea omului în viață (opinii ale adolescenților școlari).

În general, însă, din corelarea tuturor acestor date a reieșit că adolescenții școlari prețuiesc la justa valoare munca oamenilor muncii și au ei înșiși o atitudine înaintată față de muncă, pe care o dezvăluie, după cum s-a văzut, în diferite și suficient de dese situații. Posedînd convingerea sănătoasă că principala condiție pentru atingerea fericirii în viață o constituie munca și efortul personal, adolescenții și-au dezvăluit o altă nobilă virtute — patriotismul socialist care îi animă, dragostea față de patrie și popor.

Cu scopul substanțializării educării tinerilor în spiritul acestor nobile sentimente și atitudini, considerăm potrivită adăugarea unor măsuri educative menite a fi folosite, alături de cele cunoscute, de factori educaționali competenți :

— organizarea, pentru cei interesați, a unor activități practice suplimentare în atelierele școlare sau uzinale după epuizarea orelor programului obișnuit și antrenarea la aceste activități a cît mai multor tineri ;

— fuzionarea, mai ales prin colaborarea organizațiilor U.T.C., a diferite activități de interes obștesc desfășurate de tineri muncitori și elevi ;

— combaterea pasivismului acelor adolescenți care se rezumă la stricta îndeplinire a obligațiilor școlare și canalizarea intereselor lor spre căutarea și apoi munca susținută de realizare a unor demne modele de viață.

Dar, optica cea mai sigură de educare a tinerilor în spiritul unei atitudini înaintate (socialiste) față de muncă o constituie utilizarea tuturor măsurilor educative corespunzătoare și oferirea pildei comuniștilor ca cel mai înalt exemplu pentru tineri.

Cînd şi cu ce să înceapă modernizarea învăţămîntului matematicii?

VASILE ŞTEFĂNESCU, MIHAI SANDU
cercetători ştiinţifici
Institutul de ştiinţe pedagogice

În dezvoltarea multilaterală a personalităţii omului educaţia matematică are o pondere deosebită. Problemele practice cer de cele mai multe ori operaţii abstracte, iar problemele şi teoriile matematice cele mai abstracte duc la aplicaţii practice dintre cele mai de seamă. Matematica se îndreaptă astăzi către o ştiinţă generală a structurilor. De aceea, familiarizarea elevilor cu structuri simple, evidenţiind legătura lor reciprocă şi împletirea lor de-a lungul anilor de şcoală, constituie o sarcină de bază a învăţămîntului matematic. Noţiunea de mulţime în matematica modernă este una dintre cele mai generale şi importante noţiuni, deoarece joacă un rol unificator al conceptelor matematice. În general, în toată lumea se consideră că un învăţămînt modern al aritmeticii şi algebrei trebuie să se întemeieze pe noţiunea de mulţime.

Ideile înnoitoare din ştiinţa matematică sînt încă destul de necunoscute elevilor, logica ştiinţei matematice în matematica şcolară ocupînd un loc cu totul neînsemnat. De aceea, apare necesitatea introducerii în programele de învăţămînt a unor cunoştinţe noi, prin care să se reflecte transformările în domeniul ştiinţelor contemporane şi, în primul rînd, al matematicii. Această reflectare este necesară şi posibilă pe toate treptele învăţămîntului matematic, pentru a se evita pericolul unei rupturi între diferitele părţi ale acestui învăţămînt, atît între matematica din liceu şi cea din învăţămîntul superior, cît şi între matematica din şcoala generală (începînd cu clasa I) şi matematica din liceu. Prin evitarea unei asemenea rupturi se asigură dezvoltarea continuă a gîndirii matematice a elevilor.

Modul de realizare a schimbărilor ce se impun în practica învăţămîntului matematicii este determinat la rîndul său de factorii psihologici, de ritmul de dezvoltare a gîndirii copilului. Dezvoltarea şi asimilarea cunoştinţelor matematice se realizează consecutiv, pe diferite etape, caracterizate printr-un anumit fel de organizare a acestora. În fiecare etapă, noţiunile matematice se îmbogăţesc pe parcursul transformării lor calitative. De aici, necesitatea direcţionării permanente a gîndirii copilului, de la început şi în toate etapele de studiu, către scopurile finale ale predării matematicii.

Întrebarea care se pune este: Pe ce treaptă, la ce vîrstă este posibilă introducerea noţiunilor de matematică modernă?

Psihologi şi matematicieni de seamă, cercetători şi cadre didactice au ajuns, în urma unor serioase investigaţii de specialitate, la concluzia că gîndirea copi-

lului, la vîrsta de 6—10 ani, asigură posibilitatea formării structurilor de grup, punerea în serie, iar reversibilitatea şi asociativitatea devin proprietăţi caracteristice ale gîndirii la această vîrstă (Piaget, Bruner, Dienes, Cuisenaire, Stern, Elkonin, Davîdov etc.). Se apreciază din acest punct de vedere că noţiunile matematice moderne, prezentate într-o manieră accesibilă, sînt mai naturale pentru copilul de vîrstă şcolară mică decît alte noţiuni. Noi considerăm că evoluţia gîndirii matematice a elevului este determinată de cunoştinţele sale iniţiale, care se dovedesc a fi cele mai stabile.

În majoritatea ţărilor se întreprind experimente care tind să dezvăluie copilului încă de la început caracteristicile generale ale matematicii moderne (U.R.S.S., Iugoslavia, Ungaria, Franţa, Belgia, S.U.A., Canada etc.).

Experimentele desfăşurate în ultimii ani în ţara noastră la clasele I—IV (Bucureşti, Cluj, Arad, Piatra Neamţ), comparate cu cercetările analoge din alte ţări, se caracterizează prin tendinţa de a se sublinia aspectele esenţiale ale conţinutului matematic la aceste clase, pe linia unei dezvoltări în perspectivă a matematicii şcolare. Programa de matematică experimentală a Institutului de ştiinţe pedagogice din Bucureşti este numai începutul unei acţiuni care exprimă o atitudine nouă faţă de matematica şcolară, cerinţă ce se manifestă tot mai mult în lucrările de experimentare din lumea întreagă.

Noi am considerat că noţiunile matematice cele mai generale : mulţimi, relaţii, structuri, legi de compoziţie pot fi legate de formarea unor reprezentări matematice la copilul de vîrstă şcolară mică. Deşi locul lor în construirea axiomatică a matematicii ca ştiinţă constituie obiect de studiu ulterior, anumite însuşiri determinante ale acestor noţiuni pot pătrunde la copil mult mai devreme. Descoperirea şi înţelegerea acestor însuşiri de către copii în acţiunile lor concrete cu obiecte materiale constituie, aşa cum arată cercetările psihologice contemporane, un factor dinamizant al evoluţiei intelectuale a copiilor.

Cu ce să începem deci predarea matematicii ? Cu noţiunea de număr ? Noţiunea de număr este legată de multe noţiuni preliminare ei : echivalenţa, puterea, noţiunea generală de operaţie etc. Numărul deci, în construcţia generală a matematicilor, nu este nici prima noţiune şi nici cea de bază. Din punct de vedere pedagogic se constată că noţiunea de număr, căreia noi îi spunem natural, este una din cele mai abstracte noţiuni, care în mod greşit este considerată ca fiind deplin cunoscută. Datorită cercetărilor întreprinse astăzi în lume, s-a putut cunoaşte calea psihologică şi logică prin care copilul dobîndeşte această noţiune. Noţiunea de număr derivă din noţiunea generală de ordine şi cantitate, care trebuie să fie dezvoltată la copil independent şi înaintea noţiunii de număr. Mai mult, noi am constatat dintr-o serie de cercetări preliminare că însuşirea de către copil a conceptului de mulţime este determinantă sub aspect psihologic pentru înţelegerea conştientă a noţiunii de număr. Numărul este o proprietate a unei mulţimi. Proprietatea numerică a mulţimilor cu un element este numărul 1, a mulţimilor cu 2 elemente este numărul 2 ş.a.m.d. Este deci important, din punct de vedere psiho-pedagogic, ca noţiunea de mulţime să preceadă noţiunea de număr. S-ar putea spune că această idee nu este nouă, deoarece în sistemul actual de predare atunci cînd se introduc numerele se arată grămezile de obiecte care le corespund. Asemenea confuzii se fac într-o serie de manuale experimentale şi în manualele obişnuite de aritmetică. Nu orice colecţie de obiecte formează o mulţime. Pentru a se forma o mulţime este necesar să se precizeze o proprietate pe care o au numai obiectele care formează mulţimea şi care devin astfel criteriul

obiectiv de identificare a mulțimii. Se aleg astfel de atribute încît, fiind dat un obiect oarecare, să se poată spune despre el cu certitudine că aparține sau nu aparține mulțimii date, cum sînt : culoarea, forma, mărimea, grosimea. De aici, necesitatea de a începe predarea matematicii nu prin numerare și socotire, ci prin operații logice de observare a însușirilor obiectelor care formează mulțimile. De formarea la copil a reprezentărilor despre mulțimi se leagă și alte noțiuni care au la bază, într-un prim stadiu al evoluției intelectuale a copiilor, reprezentări intuitive. În asimilarea unor concepte matematice moderne un rol deosebit îl au anumite materiale obiectuale, deoarece formarea operațiunilor mintale are ca punct de plecare operațiile cu obiecte. Dar, pentru a nu rămîne la stadiul obiectual, este necesar ca încă din perioada prearitmetică să se schematizeze unele acțiuni cu obiecte materiale, ca etapă intermediară a procesului de abstractizare. Problema schematizării acțiunilor cu mulțimi de obiecte nu este așa de simplă, încît să nu i se acorde o importanță psihologică deosebită. Un număr mare de reprezentări legate de organizarea spațiului grafic sînt cîștigate în școală și trebuie controlate printr-o serie de exerciții — noțiunile de dreapta, stînga, înainte, înapoi, dedesubt, deasupra. Reprezentarea interiorului și exteriorului unei curbe este absolut necesară la schematizarea mulțimilor de obiecte. De aceea, în experimentul nostru s-a prevăzut un număr suficient de exerciții prin care se urmărea formarea la copiii mici a reprezentării de închis și deschis.

Formarea mulțimilor după anumite atribute a impus introducerea simultană a jocurilor logice cu atribute. Ele sînt necesare mai ales la introducerea mulțimii fără nici un element în legătură cu conjuncția de atribute. Pentru formarea reprezentărilor corecte despre mulțimi a fost necesar să se precizeze de fiecare dată *mulțimea de referință.*

În ceea ce privește numărul, acesta este o proprietate, și anume a mulțimilor echivalente. De aici (în cazul mulțimilor finite), echivalența înseamnă egalitatea numărului de elemente, iar din aceasta decurge necesitatea de a forma la copil noțiunea de echivalență, pornind de la corespondența termen cu termen a elementelor a două mulțimi.

Avînd în vedere aceste considerente, în experimentele întreprinse de noi înțelegerea echivalenței s-a realizat prin teme constînd din stabilirea unor mulțimi de puncte echivalente cu anumite mulțimi de obiecte date. Au fost prevăzute teme de așezare în ordine a mulțimilor de obiecte.

Noțiunea de număr și relații între numere trebuie să se construiască în mintea copilului pornind de la noțiunea de mulțime de obiecte.

Cel de-al doilea aspect esențial este acela al *legăturii dintre mulțime, număr și noțiunea de structură.*

Dacă introducerea noțiunii de mulțime precede introducerii noțiunii de număr, operațiile efective cu mulțimi de obiecte constituie o bază concretă pentru înțelegerea proprietăților operațiilor cu numere.

Sistemul tradițional de predare a celor 4 operații — separat adunarea, separat scăderea, separat înmulțirea și separat împărțirea — privează elevul de posibilitatea înțelegerii legăturilor reciproce dintre ele și a dependențelor existente între aceste operații, care stau la baza multiplelor și variatelor lor aplicații.

În cadrul experimentelor, operațiile variate cu mulțimi de obiecte au ajutat pe elevi să înțeleagă mai ușor legătura dintre ele, deoarece proprietățile acestor

operații facilitează calea înțelegerii concrete a diverselor forme în care se poate prezenta sau scrie aceeași operație — scrierea unui număr ca o sumă pe baza simetriei relației de egalitate, operația directă și inversă etc. Noi am conceput activitatea cu mulțimi de obiecte ca mijloc de a orienta gîndirea elevilor asupra numerelor pe care ele le reprezintă.

Așa cum arată cercetările psihologice recente, reversibilitatea operațiilor și organizarea mentală se construiesc la copil în procesul activ de comparare, clasificare, înscriere. A fost necesar să se găsească modalități specifice de a folosi și materialul didactic, pentru ca din acțiuni concrete cu obiecte să se formeze deprinderi de calcul numeric. Important este faptul că prin aceste acțiuni s-a facilitat cunoașterea de către copii a structurilor elementare matematice, care se aplică la soluționarea altor probleme cu care copilul se va întîlni ulterior în viață. Acest mod de predare favorizează însușirea conștientă a legăturilor dintre operațiile cu numere și asigură premisele unei predări sistematice la toate nivelele școlii. Cei mai mulți dintre învățătorii cuprinși la clasele experimentale au găsit posibilități variate și originale de a confecționa material didactic (cuburi, bețișoare, figurine etc.) pentru efectuarea multiplelor și variatelor operații cu numere*. Confecționarea materialului didactic arată spiritul metodic creator al învățătorilor care au predat la aceste clase. Această varietate de material didactic ușurează însușirea trainică a deprinderilor de calcul.

Limbajul matematic cu copilul de vîrstă școlară mică trebuie să fie adecvat cerințelor predării în perspectivă a acestei discipline. Pentru aceasta este indicat ca încă din această clasă să se folosească terminologia de plus și minus (în loc de : și cu, fără) pentru a denumi operațiile cu numere și semnul egal (în loc de : fac) atunci cînd copilul exprimă raporturi ale egalității numerice. Pentru folosirea corectă a terminologiei matematice, fără a sili copilul să schimbe expresii însușite, am considerat necesar să consolidăm diferitele deprinderi de exprimare verbală prin exerciții variate de recunoaștere a semnului operației sau a semnului relației matematice.

Este necesar ca pe toate treptele învățămîntului să se folosească o terminologie unitară, care să nu devieze de la terminologia matematică de specialitate.

Prin introducerea unor sumare elemente de geometrie intuitivă s-a urmărit să se creeze o legătură între operațiile cu numere și cunoașterea spațiului geometric. De asemenea, elementele de geometrie au servit ca suport grafic în vederea schematizării diferitelor acțiuni cu mulțimi de obiecte, fiind o treaptă intermediară a procesului de abstractizare. Prin introducerea lor a fost posibilă o dezvoltare matematică elementară a noțiunii de reprezentare grafică și funcție, încă din clasa I, care urmează să fie continuată ascendent pînă în clasele terminale ale școlii. Astfel, se realizează corelarea disciplinelor matematice de la primul nivel de predare și aceasta constituie o notă originală a experimentului nostru.

Separarea aritmeticii de geometrie în clasele mici constituie, în predarea tradițională, sursa unor dificultăți în însușirea unitară a matematicii în clasele superioare.

O apropiere între aritmetică și unele elemente pregătitoare de algebră s-a obținut prin introducerea la sfîrșitul clasei I a variabilelor. În locul semnului de întrebare folosit pentru numerele necunoscute s-au introdus litere, iar egalitățile numerice s-au rezolvat prin judecăți asupra conținutului lor. Prin aceasta nu trebuie să se înțeleagă că s-au introdus reguli formale de calcul încă din clasa I.

* Școlile cu clase experimentale au fost : Brănești-Ilfov, iar în București Școlile generale nr. 50, 97, 152 și Liceul nr. 32.

Folosind procedee inductive s-au putut rezolva exerciții simple cu egalități numerice, de tipul celor mai jos menționate, în care s-au introdus litere :

$$2 + 3 = 5$$
$$3 + 3 = 6$$
$$4 + 3 = 7$$
$$a + 3 = 8$$

Ce număr este „a" în această egalitate ?

Din primul an de școală, copilul s-a familiarizat cu măsurători, folosind o riglă gradată cu anumite diviziuni. Operațiile de numărare au fost favorizate de cunoașterea segmentului de dreaptă, precum și a mulțimii de segmente egale. Prin aceasta s-a încercat prezentarea aspectului ordinal și cardinal al numărului.

Dezvoltarea actuală a științei matematice se întemeiază pe structuri fundamentale algebrice, de ordine și topologice. Dintre acestea structurile numerice sînt atît de elementare, încît ele au putut fi studiate cu succes chiar de la primul contact al copiilor cu matematica, adică începînd din clasa I.

Dacă numărul se tratează ca o proprietate a mulțimii, atunci relația de ordine între numere exprimată cu ajutorul semnelor $< >$ (mai mare sau mai mic) apare ca ceva natural și necesar pentru copil, din nevoia de a exprima rezultatul propriei sale activități cu obiecte concrete. De aici decurge o însușire esențială a noului mod de folosire a materialului didactic, conceperea lui pentru perceperea clară a relației, spre deosebire de materialele didactice obișnuite, care sînt concepute aprioric pe număr. Din analiza probelor de control date la clasele experimentale la tema operații cu zeci a rezultat destul de clar ideea că elevii devin conștienți de proprietățile operațiilor cu numere în concentrul 1—10 și le folosesc prin analogie în cadrul operațiilor cu numere în concentrul 10—100, folosind zecea ca unitate. Așa, de exemplu, în exerciții în care s-a cerut elevilor să scrie diferite forme în care se pot prezenta operațiile cu zeci, elevii nu mai recurg la obiecte. Ei transferă prin analogie metodele și procedeele folosite la operațiile din concentrul 1—10 la operații cu numere în concentrul 1—100.

Exemplu :

$$1 + 2 = 3 \qquad 3 = 1 + 2 \qquad 10 + 20 = 30 \qquad 30 = 10 + 20$$
$$2 + 1 = 3 \qquad 3 = 2 + 1 \qquad 20 + 10 = 30 \qquad 30 = 20 + 10$$
$$2 < 3$$
$$20 < 30$$

Rezultă deci că încă din primul an de școală elevii devin conștienți de permanența legilor operațiilor în orice concentru, ceea ce le dă posibilitatea să le folosească în clasele următoare ale ciclului elementar în însușirea conștientă a tehnicilor de calcul. Menționăm acest fapt, deoarece este cunoscut că astăzi în întreaga lume se fac eforturi pentru explicarea diverselor tehnici de calcul cu numere. În actuala formă de organizare, multe din tehnicile de calcul sînt învățate pe baza unei reguli și deci însușite mecanic de către elevi.

Am considerat de asemenea important să familiarizăm elevii destul de devreme cu limbajul algebric sau cu folosirea semnelor $<$ și $>$.

S-au dat exemple de propoziții adevărate și de propoziții false :

$1 + 4 = 5$, $\qquad 1 + 3 > 2$

S-au prezentat forme propoziționale cu o singură variabilă : $1 + a = 5$ ș.a.m.d. În felul acesta, elevii și-au dat seama că fiecare din enunțuri poate fi sau adevărat sau fals, în funcție de valoarea variabilei „a".

Studierea mulțimilor înainte de studierea numerelor, a geometriei și algebrei va da mai tîrziu copiilor posibilitatea să înțeleagă că aceste discipline reprezintă în forme diferite o știință unitară, care decurge dintr-o obîrșie unică : mulțimile.

Negreșit, aici nu este vorba de mulțimile încadrate în rigorile diferitelor axiome, ci de mulțimile de obiecte (cubulețe, bile, bețișoare, cerculețe, pătrățele, decupaje, desene, de regulă colorate și de diferite mărimi) accesibile intuiției, cu care se lucrează în lumina teoriei despre mulțimi și conform celor mai elementare reguli ale logicii.

Concluziile care se desprind în urma activității de experimentare confirmă nu numai necesitatea, dar și posibilitatea introducerii de la primele clase a noțiunilor matematice fundamentale — mulțimile — care favorizează dezvoltarea capacităților matematice ale copiilor și a gîndirii lor matematice, constituind totodată premisele predării în continuare a acestei discipline în spirit contemporan. Nu trebuie să se înțeleagă însă prin aceasta că problemele aride ale modernizării învățămîntului matematicii sînt, ca prin minune, rezolvate, ci că ne aflăm numai la începutul unui drum cu grele urcușuri, care va putea fi parcurs numai cu eforturi susținute din partea cadrelor didactice.

DIN BIBLIOGRAFIA CONSULTATĂ

H. Butzke, I. Sieber, *Mathematic 1* Volk und Wissen Volkseingener Verlag, Berlin, 1968.

C. E. Chambers, *The Cuisenaire — Gattegno method of teaching mathematics.* A course for teachers, Volume I. Reading, Educational Explorers, Limited 1964.

Z. P. Dienes, *Construction des mathématiques,* Presse Universitaires de France Paris, 1966.

C. Gattegno, *Pour un enseignement dynamique des mathématiques,* Delachaux et Niestlé, Paris, 1965.

M. Maliță, *Cronica anului 2000,* Editura politică, București, 1969.

J. Piaget, *Kak deti obrazuiut matematiceskie poneatiia,* „Voprosî Psihologhii", nr. 4, iulie—august, Moscova, 1966, p. 121—127.

D. Rîmer, *Noțiuni de teoria mulțimilor,* Editura didactică și pedagogică, București, 1968.

Vargo Tamàs, *Munkalapok — Osztàlyos* 1. Készűltaz Orszagos Pedagogiai Intezet Irányitásával, Budapest 1969.

Conținutul învățămîntului în clasele I-II

După cum este binecunoscut, conform hotărîrilor de partid și guvern, durata școlii generale obligatorii a crescut la 10 ani, aceasta realizîndu-se și prin coborîrea vîrstei de școlarizare a copiilor la 6 ani, măsură care a ținut seama de noile condiții sociale, economice și culturale din patria noastră, de concluziile cercetărilor psiho-pedagogice și medicale, ca și de experiența altor țări.

Intrucît anul școlar 1969/1970 reprezintă al doilea an de școlarizare treptată a copiilor de 6 ani, redacția revistei noastre a organizat la Constanța (6.VI.1970) o consfătuire cu cîteva tovarășe învățătoare, care au predat la clase cu copii școlarizați la 6 ani. Au participat: ELEONORA BUZILĂ, înv. gr. I, Școala generală nr. 25, Constanța; MARIA NISTOR și ALEXANDRINA HĂRĂCI, învățătoare, Școala de aplicație a Liceului pedagogic, Constanța; MARIA TUDORAN, înv., Școala generală, Murfatlar; LUCREȚIA DUDĂ și AMELIA CIALĂC, înv., Școala generală nr. 28, Constanța; NOGY ANA, înv., Liceul din M. Kogălniceanu; GEORGETA GONCERENCO, înv., Școala generală nr. 6, Medgidia.

La această consfătuire au mai fost invitați următorii tovarăși: prof. CORNELIA MARINESCU, cercetător științific principal la Institutul de științe pedagogice din București; prof. ION CIOBANU, inspector școlar, Constanța; prof. VIORICA DINESCU, director adjunct Liceul pedagogic Constanța.

* * *

REDACȚIA: *Procesul de învățămînt cu copii școlarizați la 6 ani s-a desfășurat după planuri, programe și manuale adaptate — în urma cercetărilor întreprinse — nivelului și particularităților de vîrstă ale acestora.*

Am vrea să cunoaștem părerea dv. în legătură cu planul de învățămînt, cu programele, manualele după care v-ați desfășurat munca, greutățile întîmpinate și propunerile pentru îmbunătățirea lor.

V-am ruga să vă referiți îndeosebi, la accesibilitatea conținutului învățămîntului în aceste condiții și metodele folosite de dv.

ELEONORA BUZILĂ: Predau la clasa a II-a cu elevi școlarizați la 6 ani și pe baza rezultatelor obținute în cei doi ani pot afirma că actualele programe și manuale pentru această clasă concretizează preocuparea pentru modernizarea învățămîntului, începînd cu cei mai mici școlari, urmăresc în primul rînd realizarea scopului formativ al învățămîntului. Într-adevăr programa și manualele pentru clasa a II-a sînt mai încărcate față de cele din trecut. Raportate la particularitățile de dezvoltare psiho-fizică a elevilor acestei clase, practica dovedește că această încărcare nu depășește posibilitățile de înțelegere și de muncă ale elevilor mici, care sînt receptivi, sensibili, harnici și dornici să știe cît mai mult. De noi, corpul didactic, depinde însă *cum* ?, *cît* ? și *cui* ? predăm, de pregătirea noastră și de tehnica pe care o mînuim depinde în ultimă instanță fenomenul încărcării acestei clase.

În acest an, a existat o concordanță mai mare între programă și manuale, care au fost mult îmbunătățite față de ceilalți ani, excluzînd amănuntele privitoare la aspectul, forma și volumul unor manuale.

MARIA NISTOR : Cunoştinţele predate în cadrul obiectelor de la clasa a II-a au fost, în mare măsură, pe deplin însuşite. Consider că manualul de citire este prea voluminos şi de aceea dificil de umblat cu el în timpul orei. De asemenea, ar trebui să se revadă calitatea hîrtiei. De aceea aş propune împărţirea manualului de citire în două, pentru a-l face mai uşor de manevrat, cu adevărat un instrument de lucru la îndemîna şcolarilor mici.

GEORGETA GONCERENCO : După părerea mea, programa clasei a II-a este supraîncărcată. Exemple : a) primele cunoştinţe despre natură (orizont, munte ş.a.) sînt abstracte ; b) unele texte la citire prea lungi, cu mulţi termeni noi, cu slabă valoare educativă ; c) unele reguli gramaticale şi definiţii ale categoriilor verb ş.a. sînt greoaie.

ALEXANDRINA HÂRÂCI : Se observă că programa şcolară a clasei a II-a este prea încărcată. Consider că la clasa I s-ar mai putea adăuga cîte ceva, atît la limba română, cît şi la aritmetică. În acest sens fac următoarele propuneri pentru modificări în programele claselor I şi a II-a.

CLASA I

Limba română

1) Perioada preabecedară să dureze cel mult 4 săptămîni.
2) Sunetele şi literele să fie predate într-un timp mai scurt, astfel ca în trimestrul al III-lea să fie cuprinse mai multe lecţii de citire cu conţinut şi întindere apropiate de lecţiile clasei a II-a.

Aritmetica = 128 ore anual

1) Cunoaşterea numerelor de la 1 la 10 . . . . . = 45 ore
2) Cunoaşterea numerelor (zecilor) de la 10 la 100 . = 10 ore
3) Cunoaşterea numerelor de 10 la 100, adunarea şi scăderea fără trecere peste 10 = 41 ore
4) Adunarea şi scăderea cu trecere peste 10 . . . . = 27 ore
5) Recapitulare finală . . . = 5 ore

Total 128 ore

CLASA a II-a

Aritmetica

1) Recapitulare . . . . . = 9 ore
2) Înmulţirea şi împărţirea cu numere de la 1 la 10 = 50 ore
3) Numeraţia de la 1 la 100 = 10 ore
4) Cele patru operaţii cu numere de la 1 la 1000 . . = 50 ore
5) Unităţi de măsură . . . = 18 ore
6) Elemente de geometrie . = 8 ore
7) Recapitulare finală . . . = 8 ore

Ore la dispoziţia învăţătorului . . . . . = 7 ore

Total 160 ore

ION CIOBANU : În vederea acestei consfătuiri am asistat la multe lecţii şi am discutat cu învăţătorii claselor a II-a, cu elevii şcolarizaţi la 6 ani şi la 7 ani. Din toate observaţiile rezultă clar că există o diferenţă considerabilă între modul cum recepţionează copiii de 7 ani şi cei de 8 ani explicaţiile, definiţiile, exerciţiile etc. Cu toate acestea, nu mă pot ralia părerii exprimate aici că actuala programă a clasei a II-a ar supraîncărca elevii şcolarizaţi la 6 ani. Trebuie să facem deosebirea între a fi supraîncărcat şi încărcat. Cred că relativ la încărcătura actualelor programe se pot face şi următoarele observaţii : Elevii de 7 ani (clasa a II-a) reuşesc să-şi însuşească aproape la fel de bine cunoştinţele şi deprinderile şcolare ca şi colegii lor cu un an mai vîrstnici, cu condiţia ca învăţătorul să manifeste un spirit mai dinamic, mai mult tact în solicitarea lor, în alternarea activităţilor etc. Diferenţele la care mă referéam mai înainte constau, mai ales, în ritmul mai lent în care se manifestă gîndirea şi vorbirea copiilor, în tendinţa de a prescurta răspunsurile.

REDACŢIA : Pentru ca schimbul de opinii, criticile aduse, propunerile făcute să poată fi mai uşor urmărite de cititori, v-am propune să luăm în discuţie, pe cît se poate, fiecare disciplina principală care s-a predat în clasele I—II. Să începem cu *limba română*, spre exemplu.

LUCREŢIA DUDĂ : În legătură cu programa la gramatică pentru clasa a II-a sînt de părere să fie introdus şi predicatul nominal, pentru că în practica vorbirii curente a copiilor este folosit foarte des, mai ales atunci cînd sînt

solicitați să dea exemple. Consider mai cuprinzătoare vechea definiție a predicatului — ce face ? ce este ? cum este ? subiectul.

La lectură propun să se reediteze volumele cu lecturi pentru copii, recomandate în programă.

ANA NOGY : Conținutul bucăților de citire este greoi, cu multe comparații. Forma literară sub care sînt prezentate unele texte este inaccesibilă copiilor, prea multe figuri de stil. Exemplu : *Vine ploaia, Întîmplări de demult, Cocoșul.* Propunem să fie înlocuite cu altele mai ușoare. Asemenea bucăți cu conținut greoi și cu propoziții prea lungi împiedică formarea unei citiri curente, expresive, conștiente.

Lecțiile cu conținut istoric necesită prea multe explicații care răpesc din timpul de citire. (*Legenda Dochiei, Strămoșii noștri, Legenda lui Gelu* ș.a.). In general nu există o legătură între ele și la fiecare lecție sînt introduși termeni și noțiuni grele.

Aș propune ca la clasa I să se introducă mai multe texte pentru citire.

MARIA TUDORAN : Pentru ca toți copiii să poată citi lecturile recomandate de programă, propun să se editeze culegeri cu aceste texte. Este necesar să se imprime mai multe discuri cu povești.

Desenele și imaginile din cărți să fie executate cît mai aproape de realitate și nu atît de stilizate, stîrnind rîsul copiilor. În cărțile pentru lectura suplimentară să nu se mai strecoare titluri și nume de autori scrise cu literă mică care dau de gîndit celor mici și-i încurcă.

ELEONORA BUZILĂ : Manualul de limba română cuprinde lecții potrivite nivelului de dezvoltare al elevilor. Lecturile au un bogat conținut educativ și, după părerea mea, sînt ilustrate corespunzător. Explicarea cuvintelor din lecturi a înlesnit munca individuală și independentă a elevilor.

Temele pentru fiecare lecție au fost multe și variate, dînd posibilitate elevilor să-și consolideze cunoștințele și deprinderile.

Au fost incluse mai multe lecturi din scriitorii noștri clasici și legende istorice, deosebit de plăcute elevilor. Totuși, unele bucăți sînt mai greu accesibile. S-au strecurat și unele inexactități în privința autorilor unor lecturi.

In ce privește gramatica, din cele observate în munca cu elevii mei, consider că ar fi necesar să se inverseze ordinea predării, începîndu-se cu noțiunile de sintaxă și apoi cu cele de morfologie. Această cale îmi pare mai firească și mai aproape atît de vorbirea curentă, cît și de înțelegerea copilului de vîrstă mică. S-ar evita unele confuzii între subiect și părțile secundare neînvățate, exprimate tot prin substantive.

ION CIOBANU : La limba română nu programa, ci manualul poate fi pus în discuție în vederea îmbunătățirii sale. Este supărător numărul mare de grame de hîrtie, prea groasă, cu caractere în partea a II-a prea mari, cu risipă de spațiu, cu texte la început prea lungi și fără un conținut educativ indispensabil. Aș propune ca primele texte din manualul clasei a II-a să fie de proporții mai reduse, 5—8 rînduri, și să favorizeze operațiile gîndirii și ale imaginației, asemenea compunerilor cu început dat.

Tot în legătură cu limba română, unii tovarăși învățători apreciază ca greoaie, inaccesibile, definițiile gramaticale, dar nu pot împărtăși această idee. Consider un mare succes faptul că s-a ajuns la o tratare unitară a normelor și categoriilor gramaticale. Era mult mai rău cînd elevii întîlneau de la an la an alte definiții și reguli gramaticale. În legătură cu aceasta revin la cele spuse mai înainte : totul depinde de tactul învățătorului, de iscusința sa în tratarea concentrică a noțiunilor gramaticale.

MARIA NISTOR : De mare folos în predarea gramaticii ne-ar fi o culegere de exerciții aplicative sau să se dea mai multe exerciții în manual. Spun aceasta pentru că în lecțiile de citire în majoritate, se întîlnesc fraze și nu propoziții.

Cred că este greșit procedeul de a se scrie toate cuvintele unui titlu cu literă mare. (Exemplu : *Cocoșul, Vulpea și Cîinele).*

VIORICA DINESCU : Consider că programa şcolară a clasei a II-a (gramatică) este schematică, incompletă şi nu ierarhizează acele cunoştinţe şi capacităţi care-i vor permite elevului de 7 ani să se adapteze şi să se readapteze la alte situaţii în activitatea sa şcolară. Nu se ţine seama că la această vîrstă vorbirea corectă se însuşeşte mai puţin pe baza regulilor şi mai mult prin cultivarea simţului limbii.

Cunoştinţele de fonetică vizează numai structura elementelor vorbirii, ceea ce nu satisface necesităţile şi posibilităţile de însuşire corectă a limbii ; exerciţiile prevăzute în programă sînt insuficiente şi din punct de vedere al conţinutului şi ca număr ; locul pe care-l ocupă în programă (înaintea studierii morfologiei) nu are nici un fel de explicaţie ştiinţifică în raport cu particularităţile dezvoltării şi corectării vorbirii la vîrsta de 7 ani.

De aceea propun :

1) Fonetica să se studieze paralel şi în strînsă legătură cu morfologia şi sintaxa.

2) Să se prevadă însuşirea unor cunoştinţe şi efectuarea exerciţiilor de dicţiune : descifrarea sonoră a cuvintelor şi propoziţiilor, precizarea grupurilor ritmice, stabilirea tonalităţii şi a ritmului etc.

Cunoştinţele şi exerciţiile de dicţiune ar însemna continuarea activităţii desfăşurate în clasa I pentru însuşirea citit-scrisului. Aceasta ar preveni greşelile de pronunţie ale elevilor (vocale şi semivocale, diftongi şi triftongi, consoane dure şi muiate, vocale duble la sfîrşitul cuvîntului) şi ar contribui la însuşirea conştientă a regulilor corespunzătoare. Exerciţiile de ritm şi de ton ar înlesni înţelesul textului, împărţirea în fragmente logice a lecturii şi formularea ideilor principale.

Pe lîngă faptul că predarea foneticii la această vîrstă ar cultiva vorbirea frumoasă, românească, s-ar uşura considerabil realizarea, în continuare, a celorlalte sarcini ale dezvoltării vorbirii :

a) însuşirea structurii gramaticale ;

b) îmbogăţirea şi activizarea vocabularului ;

c) înţelegerea şi trăirea deplină nu numai a textului literar, ci, mai cu seamă, a subtextului emoţional.

REDACŢIA : Să trecem acum la alt obiect de învăţămînt, tot atît de important, la *aritmetică*.

AMELIA CEALÂC : În legătură cu predarea la clasele a II-a a unităţilor de măsură cu multiplii acestora, consider că predarea lor se poate face fără cunoaşterea măririi numerelor de 10, 100, 1000 ori, pentru că la această clasă noţiunea de multiplu se dă pe bază intuitivă, pornind de la comparaţia unităţii principale cu multiplii săi. Transformările ce se cer în programă se fac bazate pe această comparaţie.

MARIA NISTOR : Mă voi referi la aceeaşi problemă — predarea unităţilor de măsură, lungimea şi volumul vaselor, cu multiplii. În exerciţiile de transformare elevii trebuie să opereze cu noţiunea de mărire cu 10, 100 şi chiar 1 000. Atunci cînd am predat aceste unităţi am făcut măsurători unde s-a putut — m, dam, hm, l — dar pentru a arăta procedeul de calcul aritmetic cred că nu ajung doar măsurătorilor prealabile, ci trebuie arătat elevilor procedeul de calcul oral.

În cadrul lecţiilor s-a predat înmulţirea şi împărţirea unui număr format din zeci, sute, cu un număr de o cifră.

$300 \times 2 = 600$ $20 \times 4 = 80$ $500 : 5 = 100$

După părerea mea, la exerciţiile de transformare a unităţilor de măsură nu se foloseşte acest caz şi de asemenea nu este acelaşi lucru cu mărirea şi micşorarea de 10, 100, 1000 ori.

Exemplu : 24 dam = 240 m 24 dam $\times$ 10 = 240 m.

În carte este dat de exemplu : 1 hm = 100 m ; 4 hm = 400 m. Cum spunem elevilor să calculeze ? Oare nu este mai bine să priceapă de la început procedeul de calcul ?, căci reuşita însuşirii de mai tîrziu este precedată de însuşirea primelor noţiuni.

ANA NOGY : Manualul nu respectă programa. Se găsesc multe greşeli, atît la probleme, cît şi la exerciţii. În capitolul *Probleme cu două operaţii* găsim şi probleme cu patru operaţii. De asemenea se întîlnesc exerciţii cu trecere peste mie.

MARIA NISTOR : Programa prevede împărţirea în părţi egale a numerelor pînă la 100, dar manualul cuprinde şi probleme de împărţire prin cuprindere.

ION CIOBANU : Cu privire la corelaţia dintre înmulţirea cu 10, 100, 1 000 şi transformările în sistemul metric, consider firească următoarea ordine :
I. formarea numerelor naturale : zece = 10 unităţi, o sută = 10 zeci = = 100 unităţi etc.
II. constituirea multiplilor şi submultiplilor metrului, litrului, gramului etc., în mod asemănător cu primul caz, adică concret, intuitiv, prin măsurători.
III. stabilirea regulii de calcul (înmulţirea cu 10, 100, 1 000).

În ce priveşte programa de matematică am impresia că autorii ei persistă într-o eroare pe care tot învăţătorul o poate înlătura. Este de observat faptul că însuşi disciplina şcolară este denumită impropriu „aritmetică" în loc de matematică, de vreme ce are şi elemente de geometrie. Cînd spun că învăţătorul poate înlătura această eroare mă gîndesc la faptul că în clasa a II-a este timpul să se facă prima cunoştinţă cu aritmetica şi geometria, ca „fiice" ale matematicii. În orice caz, capitolul de geometrie nu trebuie neglijat pînă la sfîrşitul anului şcolar, cînd el este abordat fugitiv şi abstract. Geometria trebuie să furnizeze materialul concret pentru exerciţiile şi problemele de aritmetică.

ELEONORA BUZILĂ : Greutăţile ivite în predarea capitolului *Unităţi de măsură* nu ţin de specificul muncii cu elevii de vîrstă mică, ci de propriul conţinut, mai dificil, al acestui capitol. Important pentru însuşirea conştientă a acestor noţiuni şi a priceperilor de a transforma unităţile de măsură este ca elevii să-şi confecţioneze aceste unităţi şi să execute măsurători cu ele, să cunoască treptele crescătoare şi descrescătoare ale multiplilor, precum şi denumirile semnificative : deca = 10 ; hecto = 100 ; kilo = 1 000. Să cunoască bine unităţile sistemului zecimal al numeraţiei 1 — 10 — 100 — 1 000, ca prin analogie să le aplice în transformările unităţilor de măsură.

De ex. : $100 = 10 \times 10$ 100 l = 10 dal pentru că $10 \times 10 = 100$
$1\,000 = 100 \times 10$ 1 000 l = 10 hl pentru că $1\,000 = 10 \times 100$
1 000 l = 100 dal pentru că $1\,000 = 100 \times 10$

Verificînd astfel cunoştinţele anterioare ale elevilor, aceştia lucrează cu plăcere şi nu obosesc ca atunci cînd li se impune o cale pe care n-o cunosc, cînd cunoştinţele noi nu se leagă în mod organic cu cele însuşite deja.

Decalajul dintre cunoştinţele de aritmetică predate în clasa I şi cele prevăzute de programa clasei a II-a provine, după părerea mea, din nepotrivirea dintre cerinţele reduse ale programei clasei I şi cele ale clasei a II-a, care continuă predarea la un nivel mai ridicat.

Noi am predat cunoştinţele despre numeraţia numerelor 1—10 pe baza mulţimilor de obiecte, fapt care a uşurat mult înţelegerea şi formarea noţiunilor numerice, precum şi a cunoştinţelor de adunare şi scădere predate mai ştiinţific şi mai aproape de cerinţele programei clasei a II-a. Nu înţeleg de ce s-a renunţat atît de uşor la un început promiţător, la care s-a ajuns prin îndelungate şi competente cercetări şi experimente. Cum se va rezolva în acest an impasul în faţa căruia se află clasele a II-a ?

Propun să se editeze pentru clasele mici *Caietul de aritmetică*, întocmit de specialişti, cu indicaţii şi teme variate, care să dea posibilitatea elevilor cu aptitudini, cît şi celorlalţi să lucreze mai organizat şi independent la acest obiect.

REDACŢIA : *Cunoştinţele despre natură* prevăzute în noile programe şi constituite ca obiect de sine stătător urmăresc să satisfacă, pe de o parte, interesele imediate de cunoaştere ale şcolarilor şi, pe de altă parte, să-i pregătească pentru cerinţele instruirii lor în perspectivă.

Pe baza experienţei, ce propuneri aţi avea de făcut ?

ANA NOGY : Cunoștințele geografice sînt mai dificil de însușit pentru copii, de aceea eu propun să fie prevăzute mai spre sfîrșitul anului. În general este necesară o mai riguroasă sistematizare a cunoștințelor. În prezent, cunoștințele despre animale sînt intercalate cu cele despre plante etc.

Actualul manual este prea voluminos și greu de purtat în fiecare zi. Cred că ar fi mai bine să se facă două manuale : unul de gramatică și compunere și un altul pentru cunoștințele despre natură și citire.

LUCREȚIA DUDĂ : Găsesc că programa cunoștințelor despre natură este bine întocmită și nu sînt de acord cu inversarea ordinii în care sînt prevăzute, întrucît ar împiedica însușirea conștientă a noțiunilor de adaptare la mediu, în predarea capitolului plante și animale.

ELEONORA BUZILĂ : Cunoștințele despre natură au fost însușite fără eforturi deosebite, pe baza unui bogat și variat material ilustrativ. De asemenea, cunoștințele geografice predate la începutul anului școlar despre orizont, orientare, forme de relief, ape curgătoare și stătătoare au fost înțelese prin mijlocirea mulajelor, diapozitivelor, ilustrațiilor, observări și orientări în natură. Aceste cunoștințe au fost valorificate mereu în lecțiile de citire și, în special, în înțelegerea mediului de viață al plantelor și animalelor.

ION CIOBANU : În privința controversei care s-a iscat în legătură cu cîteva chestiuni : dacă primele cunoștințe despre natură (orizont, puncte cardinale, relief etc.) sînt bine plasate, accesibile ; dacă la aritmetică cunoașterea sistemului metric și transformările respective sînt posibile înainte de cunoașterea înmulțirii cu 10, 100, 1 000, am și eu o părere. Acestea sînt dificultăți pe care nu cred că o programă, oricît de judicios alcătuită, le-ar putea înlătura. În fond, este vorba de eforturile pur intelectuale de trecere de la concret la abstract, de la particular la general etc. Relativ la noțiunile geografice, cred că numai exercițiile de orientare în spațiu, deplasările pe teren variat pot rezolva bine problema altfel abstractă.

REDACȚIA : Intrucît tov. Cornelia Marinescu a făcut parte din colectivul care a condus experimentul privind școlarizarea copiilor la 6 ani, cercetare efectuată de Institutul de științe pedagogice, și a participat la elaborarea planului de învățămînt, a programelor și manualelor școlare, o rugăm ca la obiecțiile aduse să ne dea unele explicații, să facă unele precizări.

CORNELIA MARINESCU : Principalele sarcini didactice și tematicile programelor pentru clasele I—IV au fost reeșalonate avîndu-se în vedere pe de o parte particularitățile de vîrstă ale copiilor care trebuie antrenate treptat la solicitările muncii școlare, iar pe de altă parte de necesitatea de a încadra acest conținut într-un plan de învățămînt redus substanțial față de cel vechi — acestea au fost rezumativ — cauzele care ne-au determinat să fixăm pentru clasa I programe mult mai ușoare față de cele vechi și să solicităm în schimb în clasele a II-a un efort ceva mai mare decît se impunea în trecut în clasa a II-a care prin conținutul relaxat devenea în special o clasă de consolidare a ceea ce se însușise printr-un efort deosebit în clasa I.

Precizăm că, de fapt, circa 2/3 din conținutul actualei clase a II-a se realiza înainte în cl. I (la aritmetică accentul se pune acum pe operații cu trecere peste 10 într-un concentru mai mare și pe însușirea tabelelor înmulțirii și împărțirii, iar la gramatică pe însușirea noțiunilor care în clasa I — după vechile programe nu se defineau, ci se prezentau prin perifraze), ca atare nu poate fi vorba de suprasolicitare.

Așa cum am mai arătat și în alte materiale*, dacă se consideră că materia pentru clasa a II-a este inaccesibilă sau că supraîncarcă, ar fi de discutat eventuale deplasări de sarcini pentru clasele mai mari și nu la clasa I.

* Vezi C. Marinescu, *Structurarea conținutului în clasele I—IV*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1970.

Nu trebuie pierdut din vedere că la clasa I numărul de ore este mult mai mic la limba română şi chiar la matematică, că ritmul de muncă şi puterea de rezistenţă la efort sînt mai reduse, fapt pentru care şi durata este mai mică.

Predarea unor teme în plus ar însemna fie încălcarea planului de învăţămînt, care nu se poate modifica de la un an la altul, fie grăbirea ritmului de muncă al copiilor, fie o asimilare superficială a conţinutului predat, sau o suprasolicitare a copiilor. De altfel, activitatea experimentală care a precedat aplicarea noului conţinut în clasa I ne-a arătat că randamentul muncii desfăşurate după programe mai încărcate nu aduce avantaje substanţiale nici sub raport cantitativ şi nici calitativ.

In schimb, programele mai aerisite permit cadrului didactic o variată activitate creatoare pentru consolidarea şi însuşirea temeinică a cunoştinţelor de bază din clasa I.

In privinţa manualelor, o bună parte din observaţii sînt îndreptăţite şi ele vor fi luate în consideraţie într-o eventuală reeditare. Unele însă, în care chiar discuţiile s-au dovedit controversate, rămîn să fie verificate în continuare de practica şcolară.

*
* *

Redacţia revistei noastre va continua să facă cunoscute realizările şi propunerile fundamentate ştiinţific ale cadrelor didactice care predau la clasele cu copii şcolarizaţi la 6 ani. Invităm şi pe alţi învăţători să-şi expună punctele de vedere în coloanele Revistei de pedagogie.

Dezbatere realizată de MEDEEA BUNESCU

PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE

DINAMICA FUNCȚIILOR PALATULUI PIONIERILOR

PATIȚA SILVESTRU
vicepreședinte al Consiliului Național al Organizației Pionierilor

Prin înființarea Palatului pionierilor, acum 20 de ani, s-a urmărit — în contextul înnoirilor sociale inaugurate de politica vizionară a Partidului Comunist Român — satisfacerea aspirațiilor legitime ale copiilor aparținînd păturilor largi ale populației Capitalei, în direcția cultivării aptitudinilor creatoare, a capacităților și talentelor virtuale.

Acum, după 20 de ani de funcționare, prima mare casă a pionierilor care este Palatul pionierilor, a reușit să-și contureze puternic fizionomia, să dobîndească valențe educative și metodice sui-generis. Vom încerca să descifrăm dinamica funcțiilor acestei instituții extrașcolare pionierești în evoluția anilor, explicînd cauzele sporirii complexității rolului și sarcinilor sale, în intenția de a contribui la clarificarea și pe această bază la perfecționarea continuă a potențialului său educativ și metodic.

Conturarea funcțiilor acestui așezămînt educativ își găsește sursa în cerințele societății socialiste în continuă evoluție. Astfel, pornind de la scopul educației — dezvoltarea multilaterală a personalității — s-a ajuns la concluzia că acest proces nu e integral realizabil azi prin activitățile educative din școală, fiind necesară finalizarea lui cu concursul factorilor și instituțiilor care acționează în perimetrul timpului liber al copilului.

Varietatea formelor de activitate prin care se acționează în domeniul extradidactic este pasibilă de continuă nuanțare și îmbunătățire. Studierea experienței pozitive și extinderea ei generează funcțiile metodice ale instituțiilor educative de acest gen. Deci, atît funcțiile educative cît și cele metodice sînt resortate obiectiv, apariția lor succesivă și relația dialectică dintre ele putînd fi obiect de cercetare. Tocmai acest lucru încercăm să facem în cele ce urmează.

A. Debutînd ca instituție extrașcolară pentru copiii din București, Palatul pionierilor și-a afirmat succesiv cîteva dintre *funcțiile sale educative.*

a. În primul rînd s-a definit ca o *instituție care completează la nivel superior educația realizată pe plan extrașcolar.* Ceea ce școlile nu puteau oferi din plin ca bază materială, specialiști și o gamă variată de activități, Palatul a reușit să realizeze chiar de la început.

Pe fondul unor condiții materiale speciale, la Palat s-au înființat cercuri și formații mai pretențioase, ce nu figurau în majoritatea unităților de învățămînt, care nu constituiau simple reluări sau acțiuni paralele cu cele din școli. Deci, Palatul lărgea considerabil șansele de dezvoltare a aptitudinilor și intereselor copiilor.

b. Dispunînd de atari condiții, acest „colț frumos" din București și-a putut exercita dintru-început o altă funcție specifică : *depistarea și cultivarea aptitudinilor și talentelor* copiilor. În zecile de cercuri cultural-artistice, tehnico-științifice sau sportiv-turistice, a căror pondere a fluctuat de-a lungul anilor în funcție de cerințele diferitelor etape de evoluție a societății noastre, precum și în formațiile de dansuri, orchestre, fanfare etc. sau ansambluri reprezentative, ori activități de masă realizate în cluburi și cenacluri, copiii din municipiul București au putut și pot să-și manifeste inventivitatea, spiritul de inițiativă, talentul și capacitățile lor creatoare [1].

c. Stimulat de preocupările învățăturii, copilul intrat în această instituție extrașcolară, la o vîrstă a curiozității neostoite, este dornic să-și satisfacă

[1] Cf. Patița Silvestru, *Stimularea creativității în cercurile tehnice din casele pionierilor,* comunicare prezentată la Simpozionul național *Copiii și progresul tehnico-științific contemporan,* 13—14 aprilie 1970.

multe interese. Venind în întîmpinarea acestor deziderate, Palatul își realizează a treia funcție educativă a sa: *stimularea multilaterală a intereselor copiilor*. Deși fiecare pionier face parte dintr-un anumit cerc sau formație, pentru care aptitudinile l-au recomandat și interesele l-au atras, el nu rămîne în limitele relativ înguste ale acestui cerc, ci participă la variate acțiuni aci pe linie artistică, literară, științifică, tehnică, sportivă etc. Posibilitatea de opțiune a copiilor este teoretic nelimitată și cel mai mare dușman al ei este doar timpul liber, din ce în ce mai redus pe măsură ce se înaintează în anii de școală.

d. Prinși în mrejele acestor activități captivante, copiii își modelează deprinderi, își formează noi interese și atitudini. Putem spune, deci, că o altă funcție educativă a Palatului pionierilor este aceea de *formare a deprinderilor practice și de educare a dragostei față de muncă*. Mînuirea aparatelor și a uneltelor, cunoașterea proprietăților materialelor de lucru, satisfacția reușitei unei construcții, transpunerea unei idei în practică, sînt tot atîtea mijloace de formare a abilităților manuale, a spiritului de investigație, de îndrăgire a muncii sub diferitele ei forme. În viața individului, aceste indeletniciri se traduc prin diverse achiziții în domeniul bricolajului, al executării de mici reparații și instalații, al exersării în mii de direcții.

e. Satisfacerea intereselor, cultivarea aptitudinilor, formarea deprinderilor și sădirea respectului față de munca susținută se finalizează într-o temeinică pregătire a copiilor pentru viață. Așa se conturează o altă funcție educativă a Palatului, și anume *contribuția la orientarea școlară și profesională* a copiilor care-i frecventează activitățile. Zeci de ingineri sau tehnicieni cu rezultate remarcabile în profesie și-au început „ucenicia" în cercurile acestui lăcaș de educație. Armonioasa lor integrare socială își are premisele în debutul lor la un cerc al Palatului.

În timp ce funcțiile educative s-au cristalizat succesiv, Palatul pionierilor primea din peste 100 de localități replica unor instituții similare lui, dar lucrînd la o scară mai redusă. Aceste case ale pionierilor au preluat din mers și le-au adaptat specificului și condițiilor lor funcțiile educative inaugurate de Palat. Experiența tuturor acestor instituții extrașcolare aparținînd Organizației pionierilor a cîștigat în intensitate și și-a extins considerabil aria muncii proprii și influența asupra școlilor din localitățile de reședință, apoi, în unde succesive, pe teritorii tot mai largi, acoperind astfel suprafața întregii țări. Raporturile dintre Palat și casele pionierilor, dintre casele pionierilor și școli, iar după reorganizarea activității pionierești din 1966 dintre consiliile pionierești și aceste instituții educative, au dat naștere unor noi funcții menite să asigure studierea și generalizarea experienței pozitive acumulate în acest sector. Așa au apărut, ceva mai tîrziu decît cele educative, *funcțiile metodice* ale acestor instituții.

B. În cele ce urmează, vom desprinde *funcțiile metodice* specifice Palatului pionierilor în etapa actuală. Vizăm prin acestea activitatea bazată pe experimentarea de metode și forme noi de lucru, precum și pe generalizarea experienței pozitive, orientată spre optimizarea acțiunilor pionierești, diversificarea și modernizarea acestora în școli și în casele pionierilor.

a. Deși cronologic funcția de *centru metodic al Consiliului Național* a fost preluată de Palatul pionierilor doar de un an, o dată cu înființarea pe lîngă organul central a Centrului de perfecționare a cadrelor care muncesc cu pionierii, totuși ca importanță ea trebuie discutată în primul rînd. Perindarea într-un singur an, la cursuri succesive, a peste 5 000 comandanți din întreaga țară, iar în viitor și a altor categorii de profesori și învățători care lucrează cu pionierii, a necesitat un volum apreciabil de activități demonstrative pentru fiecare serie. Multe dintre aplicațiile practice, ilustrațiile complete ale cursurilor, au fost asigurate de cercurile, formațiile și ansamblurile Palatului pionierilor. Spre a izbuti să generalizeze tot ce este mai reprezentativ în țară, este necesar ca personalul acestei instituții să participe la toate schimburile de experiență ale caselor de pionieri și uneori să studieze chiar la fața locului o realizare mai deosebită a unora dintre ele.

Activitățile desfășurate cu copiii la Palat sînt prilej de ilustrare prioritară a ceea ce se face în acest sens la noi,

pentru toate delegaţiile străine care vizitează Consiliul Naţional. În acelaşi timp, relaţiile pe plan extern ale acestui for metodic, turneele şi schimbul de corespondenţă mijlocit între copiii noştri şi cei din alte ţări, se ridică la rangul de reprezentanţă republicană.

b. Avînd sediul pe teritoriul municipiului Bucureşti şi lucrînd cu copiii din acest perimetru, Palatul pionierilor îndeplineşte concomitent şi funcţia de *for metodic al muncii pionereşti din Capitală.* Exercitarea acestei funcţii se manifestă în sprijinirea şcolilor pentru organizarea de acţiuni proprii cît mai reuşite, aşa cum casele pionierilor realizează la nivel judeţean. Pentru anumite activităţi, în special tehnice, ajutorul Palatului s-a extins la organizarea de instruiri sistematice a unor conducători de cercuri din sectoarele municipiului. Experimentarea de forme noi de muncă în cadrul sectoarelor sale de activitate a deschis pentru conducătorii de formaţii posibilitatea preluării şi generalizării acestora în unităţile bucureştene.

La sediul majorităţii cercurilor sale, Palatul pionierilor a înfiripat cîte un mic colţ metodic, conţinînd o bibliotecă de specialitate, indexe bibliografice, colecţii de publicaţii (reviste şi buletine), planşe, mici expoziţii permanente cu lucrările copiilor etc. Sectorul de documentare dispune de materiale metodice valoroase, atît din ţară, cît şi din străinătate, care stau la dispoziţia celor ce caută să se perfecţioneze în domeniul muncii cu pionierii.

c. O parte dintre specialiştii încadraţi la Palatul pionierilor, mai ales în ultimul timp, au trecut la *elaborarea de lucrări cu conţinut metodic,* prin care se ridică la generalizări ale experienţelor verificate în practică. Unele contribuţii pe linia acestei funcţii s-au vădit din plin, mai ales în domeniul tehnico-ştiinţific, în coloanele revistei „Racheta cutezătorilor". Aci au apărut, începînd cu primul număr, articole ale conducătorilor de cercuri de la Palat, în care se descriu fazele executării unor construcţii de modelism, radio etc., dîndu-se scheme accesibile, concepute şi experimentate cu succes de semnatarii materialelor respective. Comisia cultural-artistică a Palatului a strîns recent într-un buletin cîteva scenarii intrate în repertoriul formaţiilor sale, însoţite de indicaţii de regie. De asemenea, o culegere de versuri ale membrilor cenaclului literar reprezintă o realizare meritorie.

Faţă de forţele de care dispune Palatul, afirmarea sa în acest domeniu este încă modestă, mai ales că sînt case ale pionierilor care au avut asemenea iniţiative mai de mult şi în domenii mai variate.

d. *Organizarea de simpozioane, mese rotunde, consfătuiri, sesiuni metodico-ştiinţifice* consacrate problemelor pionereşti sau participarea la astfel de manifestări cu lucrări, intervenţii, sugestii, este o altă funcţie ce-i revine pe drept Palatului pionierilor. De pildă, Simpozionul jubiliar este o ilustrare a ei. Asemenea iniţiative trebuie înmulţite, stimulînd casele de pionieri şi consiliile pionereşti din cadrul sectoarelor Capitalei la angajarea lor în investigaţii metodico-ştiinţifice, relative la metodica muncii în cercuri şi formaţii, la diversificarea activităţilor pionereşti şi la modernizarea lor.

e. *Prezenţa Palatului pionierilor la acţiuni festive şi competitive,* locale sau republicane, ridică munca sa la valoare de exemplu, oferă posibilităţi de comparare cu realizările proprii în concursurile tradiţionale pionereşti (Minitehnicus, Vînătoare de vulpi, carting, rachetism etc.), la festivităţi prilejuite de sărbători naţionale, la Ziua pionierilor, în manifestările publice (concerte, festivaluri, recitaluri ş.a.m.d.). Participarea la expoziţii republicane şi organizarea la sediul său a diferite expoziţii tematice reprezintă puncte de referinţă pentru lucrările realizate de cercurile din casele de pionieri şi din şcoli.

f. Palatului pionierilor îi revine şi *funcţia de sprijinire a propagandei pedagogice pionereşti.* În numeroase emisiuni de la radio sau televiziune, activităţile prezentate de această instituţie centrală de educaţie extradidactică sînt prilej de răspîndire a noului, a virtuosului, de lansare a unor cîntece, jocuri, preocupări pionereşti mai deosebite.

g. *Pe linia funcţiei de stimulare a perfecţionării şi autoperfecţionării personalului său,* Palatul pionierilor des-

fășoară o activitate metodică atît la nivelul consiliului pedagogic, cît și la acel al consfătuirilor periodice pe sectoare de specialitate (stațiuni, secții, club). Nivelul analizelor și conținutul dezbaterilor contribuie la generalizarea experienței pozitive și la evidențierea lipsurilor tipice, precum și a cauzelor ce le generează. Creșterea profesională a personalului educativ se realizează și prin participarea acestuia la diferite forme de perfecționare dinafara locului de muncă : cursuri de specializare pentru obținerea gradelor didactice, cercuri pedagogice de resortul fiecăruia, consfătuiri metodice și plenare ale Municipiului, consilii pionierești din unități etc.

*
* *

Funcțiile educative și metodice ale Palatului pionierilor, prezentate mai sus, se caracterizează prin anumite însușiri determinate de *locul* lor în raport cu sistemul general de orientare și perfecționare a activităților pionierești, de natura *relațiilor* dintre ele și de *mobilitatea* proceselor pe care le încorporează.

a. Principiul pedagogic al integrării activităților pionierești în sistemul general de educație afectează și Palatul pionierilor, încît putem vorbi despre *integrarea funcțiilor sale*. Această integrare se realizează pe calea armonizării acțiunilor educative pionierești cu cele din unitățile de pionieri și a celor metodice cu activitățile consiliilor pionierești, cu ale Centrului de perfecționare a cadrelor care muncesc cu pionierii și cu ale caselor de pionieri. Datorită acestei integrări se realizează o circulație a informației și influențelor în ambele sensuri, de la unitățile de pionieri și casele pionierilor spre Palat, și invers, se elimină paralelismele și contradicțiile.

Preluînd experiența valoroasă din unități și din casele pionierilor și avansînd spre acestea propria-i experiență înaintată, Palatul pionierilor sintetizează la nivel superior mai ales activitatea cercurilor și formațiilor. Spre a ilustra și mai pregnant caracteristica integrării funcțiilor, Palatul pionierilor va trebui să tindă spre realizarea unei publicații, a unui buletin comun cu casele de pionieri. În paginile acestei publicații se vor plămădi viitoarele metodici ale muncii din cercuri și formații, aci se vor lansa concursuri și acțiuni noi, specifice caselor de pionieri, se va milita pentru modernizarea și diversificarea muncii pionierești.

Pe plan local, îi revine Palatului sarcina să sprijine înființarea de case ale pionierilor, pe bază de voluntariat la început, în fiecare sector al capitalei. În colaborare cu laboratorul de mijloace audio-vizuale al Centrului de perfecționare a cadrelor care muncesc cu pionierii și cu cinecluburile caselor de pionieri, se poate întrezări perspectiva realizării de filme și diapozitive pionierești la scară republicană. Apariția caselor tehnice ale tineretului, sub îndrumarea U.T.C., deschide posibilitatea unei colaborări menite să asigure continuitatea multor funcții ale Palatului pionierilor.

b. Funcțiile metodice ale Palatului pionierilor sînt cronologic posterioare celor educative, deci dependente de nivelul și de complexitatea acestora. De aceea, se poate vorbi de *corelația funcțiilor*. Această corelație este dialectică, în sensul că dintr-o activitate educativă bogată și nuanțată se desprind variate învățăminte de generalizat, iar funcțiile metodice complexe se răsfrîng asupra amplitudinii celor educative impulsionîndu-le.

c. Apariția succesivă a funcțiilor analizate pledează pentru caracteristica denumită *mobilitatea funcțiilor*. Procesul de creștere și evoluție a educației pionierești determină deplasarea accentului pe un aspect sau pe altul, de la o etapă actuală la una viitoare. De exemplu, cerințele industriei moderne promovează noi profesii, care presupun înființarea de cercuri inexistente pînă acum.

După consolidarea relativă a funcțiilor educative urmează de regulă o recoltă metodică substanțială. Achizițiile astfel dobîndite pun premise pentru noi explorări (experimente noi, propagandă pedagogică mai eficientă, căi eficace de perfecționare etc.). Impulsionarea acestor căutări o pot realiza cercetătorii științifici (pedagogi, psihologi, sociologi, esteticieni etc.), pe care Palatul pionierilor trebuie să-i facă colaboratori constanți.

Se degajă din caracteristicile funcțiilor Palatului pionierilor că în fiecare etapă e necesar să se urmărească consolidarea celor corespunzătoare nevoilor prezente, tinzîndu-se spre evitarea fixismului și realizîndu-se o largă deschidere și receptivitate spre noi funcții, specifice cerințelor obiective ale momentului respectiv.

EDUCAŢIA ATEISTĂ A TINERETULUI PRIN PREDAREA FILOZOFIEI ÎN LICEU

Prof. gradul I LUIZA RĂICAN
directoare adjunctă la Liceul „Nicolae Bălcescu" — Bucureşti
Prof. gradul I NORBERT GOLDHAMER
Liceul nr. 39 — Bucureşti

Integrîndu-se în realităţile noi ale economiei şi culturii ţării, şcoala trebuie să desfăşoare o activitate care să corespundă cerinţelor impuse de revoluţia tehnico-ştiinţifică contemporană şi de prefacerile profunde ce au avut loc în dezvoltarea patriei noastre. Unul din obiectivele generale ale acţiunii educaţionale în şcoală îl constituie formarea la elevi a concepţiei ştiinţifice despre natură, societate şi gîndire. Înarmarea elevilor cu cunoştinţe filozofice, ideologice este una dintre cerinţele fundamentale ale unui învăţămînt modern în ţara noastră. Dată fiind complexitatea problemei, este necesară o colaborare a tuturor factorilor care concură la actul educaţional : şcoala, familia, instituţiile de cultură şi artă, organizaţiile de tineret.

Datorită faptului că ideile şi sentimentele religioase se formează în mare măsură în fragedă copilărie, rolul familiei este foarte puternic. Pentru ca educaţia ateistă făcută în şcoală să fie eficientă este necesar ca prin propaganda pedagogică desfăşurată în rîndul părinţilor să influenţăm în direcţia formării unui mediu familial care să nu contracareze influenţele pozitive exercitate de şcoală. În acest scop, considerăm că, pe lîngă lectorate, trebuie folosite şi discuţiile individuale pe care diriginţii şi profesorii le pot avea în convorbirile săptămînale sau în vizitele la domiciliu şi în care profesorii trebuie să folosească argumentele potrivite fiecărei situaţii concrete. Nu trebuie să uităm că ceea ce este convingător pentru un părinte poate să nu fie convingător pentru un alt părinte.

De asemenea, organizaţia revoluţionară de tineret are un rol important în acest domeniu. Ea poate să cunoască cel mai bine problemele care îi frămîntă pe tineri şi deci să găsească forme şi metode de lucru adecvate vîrstei şi particularităţilor fiecărui colectiv, prin care să se dea răspuns acestor probleme. Pentru eficienţa muncii noastre, acest lucru este hotărîtor, deoarece adeseori ideile şi sentimentele religioase se formează la unii tineri ca urmare a faptului că nu găsesc răspunsul potrivit la problemele care îi preocupă. În diferitele activităţi care se organizează (adunări generale UTC, întîlniri cu oameni de ştiinţă şi cultură, vizionări de spectacole, participarea la expuneri şi simpozioane etc.) trebuie angajat un dialog viu cu UTC-işti, care să dea posibilitatea de a cunoaşte preocupările şi punctele lor de vedere şi totodată de a răspunde în mod argumentat şi diferenţiat, în funcţie de aceste preocupări.

Rolul precumpănitor în această operă educativă revine în mod deosebit şcolii, instituţie a cărei activitate — prospectiv orientată — este chemată să contribuie în mod hotărîtor la formarea omului noii societăţi.

Este binecunoscut faptul că *formarea concepţiei ştiinţifice despre lume la elevi este rezultatul activităţii depuse la toate obiectele de învăţămînt ce se predau în şcoală.* Şi aceasta nu numai pentru că însuşirea cunoştinţelor dobîndite la diferite obiecte de studiu este premisa pentru concepţia generală despre lume pe care şi-o formează elevii, dar *şi datorită faptului că metodele folosite la fiecare disciplină, ca şi personalitatea fiecărui educator influenţează pe elev.* Asimilarea cunoştinţelor predate la diferitele obiecte trebuie să ducă la formarea obişnuinţei elevilor de a apela întotdeauna la noţiuni ştiinţifice adecvate, pentru a înţelege şi explica fenomenele lumii înconjurătoare, să stimuleze la ei spiritul de analiză, de sesizare a trăsăturilor distinctive, dezvoltarea capacităţii de a sesiza înlăuntrul varietăţii infinite a lucrurilor legăturile cauzale şi generale, reuşind astfel să integreze cunoştinţele asimilate într-un sistem.

Dacă toate disciplinele din planul de învăţămînt îşi aduc contribuţia la formarea concepţiei ştiinţifice despre lume la elevi, trebuie, însă, spus că în timp

ce diferitele discipline contribuie numai implicit — fără ca aceasta să diminueze rolul lor — *predarea filozofiei mărește explicit îndrumarea gîndirii elevilor pe linia înțelegerii materialist-dialectice a tuturor fenomenelor și proceselor lumii materiale.*

Studierea filozofiei în ultimele clase de liceu ține seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor, de dezvoltarea intelectuală și morală a acestora. Este vîrsta cînd omul este preocupat mai mult ca oricînd de problemele majore ale lumii și vieții. În acest sens, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Conferința cadrelor didactice, arată că : „Științele sociale trebuie să abordeze cu îndrăzneală procesele lumii contemporane, să răspundă nemijlocit și convingător aspirației legitime a tineretului de a înțelege, de a cunoaște. Filozofia noastră revoluționară, marxism-leninismul, își afirmă superioritatea față de ideologiile adverse tocmai prin capacitatea de a găsi răspunsuri fundamentale la întrebările pe care și le pune tineretul, ca și orice cetățean, cu privire la soarta omului, la perspectivele dezvoltării societății, la multitudinea de aspecte ale existenței sociale. Ideologia noastră trebuie să contribuie la formarea gîndirii creatoare a noilor generații, să stimuleze pasiunea pentru adevăr în știință și viață, să contribuie la dezvoltarea cunoașterii, pe baza generalizării rezultatelor practicii și a noilor cuceriri științifice, a fenomenelor relevate de dezvoltarea socială și contemporană" [1].

Studiul filozofiei contribuie în mod deosebit la răspunsurile pe care elevii trebuie să le găsească la problemele ce îi preocupă. Referindu-se la modul specific al filozofiei de a reflecta lumea, Lucian Blaga spunea : „Filozofia e bemolul spiritului ; toate tonurile spirituale ea le adîncește cu o jumătate de ton" [2].

În același timp, filozofia fiind o concepție generală despre lume, prin obiectul său de cercetare ea ajută la formarea obișnuinței elevilor de a-și explica ei înșiși în mod dialectic fenomenele lumii materiale, de a gîndi, crescînd la ei puterea de abstractizare și de generalizare.

În cele ce urmează, vom exemplifica prin cîteva lecții metodele și procedeele folosite, astfel încît prin conținutul lor (ca de altfel al oricărei lecții) am putut să contribuim la formarea orizontului științific, mai ales filozofic, al elevilor.

Mai întîi, pentru formarea la elevi a categoriei de materie *am stabilit legăturile necesare cu experiența anterioară, folosind sistemele de cunoștințe asimilate prin studiul celorlalte discipline școlare și sistemul noțional însușit de elevi* pînă într-o anumită etapă a învățării. Astfel, folosind cunoștințele dobîndite la fizică, chimie, biologie, istorie, economie politică, care le-au redat aspecte relativ mai concrete despre materie, ca și cunoștințele dobîndite în lecțiile de istoria filozofiei, am realizat corelația dintre logic și istoric și în același timp am pregătit trecerea de la concret la abstract, de la particular la general. De pildă, întrebînd pe elevi cum au privit materia Thales, Anaximene, Heraclit, printr-o sinteză a cunoștințelor asimilate, ei au arătat că aceștia o identificau cu apa, aerul, focul — de unde concluzia că gînditorii antici au explicat lumea printr-un principiu material, care la ei se confunda cu una din formele concrete ale materiei. În continuare, a fost relevată concepția lui Democrit și Aristotel, elevii edificîndu-se asupra evoluției pe care aceștia au făcut-o pe calea abstractizării (lumea pentru ei fiind concepută sub forma existenței atomilor sau a unui substrat material). Gîndirea antică culminează cu filozofia lui Aristotel, care definește pentru prima oară materia ca noțiune abstractă.

Urmărind în continuare modul cum a evoluat concepția filozofică de materie în contextul dezvoltării forțelor de producție — a științelor — elevii au putut să înțeleagă că filozofiei i s-au creat noi posibilități să adîncească conținutul noțiunii de materie. Astfel, dezvoltarea științelor a permis să se ajungă la concluzia că materia există prin ea însăși, că este propria ei cauză (Spinoza), că existența ei nu este legată de nici o forță supranaturală, că poate fi cunoscută cu ajutorul senzațiilor sau al rațiunii, care ne dau certitudinea existenței obiective a diferitelor ei aspecte. De aceea, materialiștii mecaniciști din sec. XVII-XVIII considerau materia ca realitate obiectivă, anterioară conștiinței și indestructibilă. Au fost arătate totodată și limitele concepției materialiste din sec. XVII-XVIII despre materie.

Întregind tabloul cunoștințelor elevilor, am arătat că oamenii de știință moderni

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința națională a cadrelor didactice*, Editura politică, București, 1969, p. 28.
[2] Lucian Blaga, *Zări și etape*, Editura pentru literatură, București, 1968, p. 11.

şi contemporani, pe măsură ce ştiinţa şi tehnica s-au dezvoltat mai mult, au pătruns mai adînc în cunoaşterea lumii materiale. S-a constatat că la baza existenţei stă electronul, iar atunci cînd s-au obţinut noi succese în cunoaşterea structurii complexe a atomului au relevat existenţa pozitronului, neutronului etc. Treptat deci, omul constată că materia nu se reduce la diferitele particule „elementare" numite atomi, electroni, pozitroni etc. Lumea materială este infinită şi inepuizabilă şi diversitatea infinită a lumii demonstrează că toate lucrurile şi fenomenele au un element comun, există în afară şi independent de conştiinţa noastră. *Am ajuns astfel ca în mod gradat, referindu-ne la etapele principale ale gîndirii filozofice, să scoatem în evidenţă adîncirea conţinutului categoriei de materie, în strînsă legătură cu dezvoltarea ştiinţelor.*

Prin prezentarea în mod ştiinţific a noţiunii filozofice de materie, ca şi prin explicarea bogat argumentată a mişcării ca mod fundamental de existenţă a materiei, care îşi are cauza în contradicţiile interne ale obiectelor şi fenomenelor, putem contribui în mod substanţial la formarea unei concepţii ştiinţifice despre lume prin aceea că :

— Elevii, înţelegînd ce este materia, îşi dau seama de falsitatea concepţiilor idealiste, care fac din conştiinţă factorul prim. Ei ajung la convingerea că trebuie respinse concepţiile care nu pornesc de la fenomenele materiale, naturale, ci de la cele spirituale şi deci şi concepţiile religioase care sînt strîns legate de explicaţia idealistă a lumii.

— Elevii, înţelegînd că materia este infinită în spaţiu şi în timp, că n-a fost creată de nimeni şi că este indestructibilă, ajung la concluzia că sînt false teoriile creaţioniste, care atribuie unor forţe supranaturale existenţa lumii.

— Convingîndu-se de unitatea lumii materiale, unitate care derivă din materialitatea ei, elevii îşi dau seama de falsitatea concepţiilor religioase despre „cele două lumi", menite să menţină în conştiinţa maselor speranţa iluzorie într-o viaţă dincolo de mormînt.

— Înţelegînd mişcarea ca o automişcare, indestructibil legată de materie, elevii îşi dau seama de falsitatea concepţiilor idealiste cu privire la necesitatea „unui impuls iniţial", a „unui prim motor".

— Înţelegînd că noţiunea filozofică de materie este rezultatul unui lung proces istoric parcurs de gîndirea omenească, elevii îşi dau seama că cunoaşterea este un proces istoric dialectic şi vor înţelege deci că lumea poate fi cunoscută, că nu există lucruri ce nu pot fi cunoscute, ci lucruri ce nu sînt încă cunoscute.

Toate acestea formează la elevi încrederea în ştiinţă şi le dau posibilitatea să-şi explice şi să aprofundeze pe baze ştiinţifice tabloul complex al lumii înconjurătoare şi inconsistenţa concepţiilor mistice, obscurantiste, fideiste, formîndu-le în felul acesta o gîndire dialectică.

În propaganda ateistă, trebuie să ţinem seama că oamenii — şi mai ales tinerii — nu sînt preocupaţi numai de problemele legate de explicarea fenomenelor naturale, ci şi — poate într-o măsură chiar mai mare — a fenomenelor sociale. Pe elevi îi interesează probleme politice, juridice, etice etc., probleme legate de dezvoltarea societăţii. A-i ajuta să găsească răspuns la asemenea probleme, a-i face să înţeleagă falsitatea unor concepţii ca şi substratul lor de clasă, a le demonstra că unele probleme foarte complexe nu-şi găsesc imediat şi cu uşurinţă explicarea sau rezolvarea, înseamnă a cultiva capacitatea elevilor de a sesiza şi înţelege mecanismul vieţii sociale şi prin aceasta a contribui la formarea unei concepţii ştiinţifice despre lume şi viaţă. Şi acest lucru trebuie avut în vedere la fiecare lecţie de filozofie şi de socialism ştiinţific. Să luăm de exemplu tema despre *Clase şi lupta de clasă*, la care am urmărit — tot pe baza corelării cunoştinţelor pe care elevii le-au dobîndit la alte discipline — să restructurăm cunoştinţele anterioare, incluzîndu-le în noi legături din ce în ce mai generale — constituind treptat sistemul noţiunilor filozofice, în care noţiunile ştiinţelor particulare sînt verigi necesare.

De pildă, la lecţia *Clase sociale* — folosind cunoştinţele elevilor de la istorie, literatură, economie politică şi geografie — am ajuns treptat la definirea ştiinţifică a claselor sociale, printr-o însuşire gradată a cunoştinţelor despre fiecare orînduire socială, despre factorii care au generat apariţia claselor sociale — rezultat al dezvoltării forţelor de producţie, al apariţiei proprietăţii private, societatea împărţindu-se în stăpîni de sclavi şi sclavi, primii însuşindu-şi rezultatul supramuncii sclavilor. Pornind de la aceste exemple concrete am dedus cu elevii definiţia claselor sociale. În felul acesta, pe baza cunoştinţelor dobîndite de elevi la istorie, economie politică, beletristică, privind structura de clasă din diferite

orînduiri sociale, relațiile dintre aceste clase, ne-am putut ridica la o noțiune cu caracter general, cum este categoria de clasă socială.

Astfel, elevii și-au însușit în mod științific noțiunea de clasă socială și au putut înțelege inconsistența concepțiilor religioase, care prezintă împărțirea în clase sociale ca fiind opera divinității, ca fiind eternă și care consideră ca un „păcat" orice încercare de schimbare a structurii sociale existente. Explicînd elevilor cum religia și biserica au slujit prin asemenea concepții claselor exploatatoare, trebuie să ne ferim de prezentări simpliste și vulgarizatoare, care ar duce la ideea că în sînul confesiunilor religioase nu pot apărea și tendințe umaniste, progresiste, generate de conflictele și de contradicțiile epocii respective.

Elevii își dau seama că lupta de clasă este în societățile împărțite în clase antagoniste un fenomen obiectiv, necesar și aceasta ajută și la combaterea ideilor și sentimentelor religioase, care îndeamnă la pasivitate, la resemnare, la renunțare. Din acest punct de vedere este necesar și util să combatem falsele teorii burgheze cu privire la clase și la lupta de clasă în societatea contemporană. Reușind să-i facem pe elevi să înțeleagă deosebirea dintre esențial și secundar, le putem explica acestora că falsitatea teoriilor burgheze despre „convergența sistemelor", „societatea industrială", „societatea de consum" etc. constă în aceea că, pornind de la anumite aspecte importante, dar totuși neesențiale pentru caracterizarea societății capitaliste, cum ar fi dezvoltarea tehnicii sau creșterea consumului, ele escamotează ceea ce e esențial și anume cum sînt relațiile de producție în societate și cine deține puterea politică în stat.

Înțelegerea factorilor obiectivi în viața socială, a caracterului derivat al factorilor subiectivi, a funcției lor active în viața socială și în dezvoltarea istorică, a rolului hotărîtor al maselor în dezvoltarea ascendentă a societății ca și a tuturor celorlalte probleme prezentate în lecțiile de materialism istoric formează la elevi credința în progres, le insuflă o atitudine optimistă, scoțîndu-i astfel de sub influența concepțiilor și practicilor religioase, care se grefează, adeseori, pe o atitudine nihilistă, pesimistă, față de viață.

La lecțiile despre *Materialitatea lumii* și despre *Clasele sociale și lupta de clasă*, precum și la alte lecții, ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor, de dezvoltarea și de perfecționarea structurală și îndeosebi funcțională a creierului — scoarța cerebrală fiind capabilă de cele mai fine și complexe procese analitico-sintetice — am utilizat prelegerea (uneori chiar toată ora), dar în același timp *am căutat să menținem un contact viu cu clasa, punînd întrebări de intensă solicitare, pentru ca argumentarea problemelor prezentate să rezulte din participarea activă a elevilor.* De cele mai multe ori, concluzia cu care se deducea lecția nouă sau se finaliza o problemă abordată pe parcurs a fost dedusă de elevi.

În cadrul cursului de filozofie și socialism științific, lecția intitulată *Concepția științifică despre lume și viață a omului nou* tratează tocmai problema de care ne ocupăm în articolul de față. Ne vom permite ca în mod destul de succint (folosind acest prilej) să ne spunem unele păreri despre manual, venind și cu unele sugestii, mai ales că tema la care ne referim vizează problema pe care o abordăm. Modul cum este prezentată problema în actualul manual reprezintă un progres față de cel anterior, concretizat printr-o redare mai nuanțată a unor aspecte legate de opoziția dintre știință și religie. Ținînd seama de faptul că această lecție este de fapt o sinteză a unor cunoștințe și concluzii dobîndite de elevi în decursul întregului an școlar, considerăm că tratarea din manual este insuficientă. Este necesară o prezentare mai completă a modului în care au luat naștere concepțiile și sentimentele religioase, a diferitelor nuanțe ale religiei, care își găsesc explicația în evoluția condițiilor vieții sociale, ca și a rolului religiei în diferite epoci istorice.

În lecție se arată că pentru partidul clasei muncitoare, cum spunea Lenin, „Religia nu este o chestiune privată", ceea ce desigur este just. Elevii pot citi, însă, în *Dicționarul enciclopedic român*, sau în *Micul dicționar filozofic* că statul consideră religia ca o chestiune particulară, ceea ce de asemenea este just. Credem că era bine ca în manual să fie introduse și explicate ambele afirmații, pentru ca elevii care citesc manualul și consultă și unul din dicționarele amintite să nu facă greșeala de a crede că între cele două afirmații există o contradicție. De asemenea, considerăm că ar trebui prezentate și încercările care au astăzi loc de „modernizare" a religiei, că ar trebui examinate raporturile dintre religie și știință în condițiile complexe ale societății contemporane.

Un rol important în formarea concepţiei ştiinţifice despre lume la elevi îl au lecţiile de istoria filozofiei şi de aceea considerăm că în cadrul obiectului filozofie şi socialism ştiinţific să se acorde mai mult loc problemelor de istoria filozofiei, cerinţă exprimată în multe ocazii: consfătuiri ale cadrelor didactice, discuţii la cercurile de specialitate, cursuri de informare, ca şi prin numeroase articole apărute în presă. Apreciind rolul cunoştinţelor de istoria filozofiei în pregătirea umanistă a tineretului, Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învăţămîntului în Republica Socialistă România au prevăzut să se acorde o extindere mai mare problemelor de istoria filozofiei.

În legătură cu aceasta socotim că pot fi folosite cu folos lucrările ateiste din trecut, chiar dacă ateismul pre-marxist prezintă limitele cunoscute. Aceasta rezultă şi din articolul lui V. I. Lenin *Despre însemnătatea materialismului militant*, în care arată că : „Engels i-a sfătuit încă de mult pe conducătorii proletariatului contemporan să traducă lucrările ateiste combative de la sfîrşitul secolului al XVIII-lea în vederea răspîndirii lor pe scară largă în rîndurile poporului. În lucrările ateiste ale revoluţionarilor din secolul al XVIII-lea se vor găsi, desigur, destule elemente neştiinţifice şi naive. Nimeni nu-i împiedică, însă, pe cei ce editează aceste opere să le prescurteze şi să adauge scurte postfeţe care să arate progresul săvîrşit de omenire de la sfîrşitul secolului al XVIII-lea încoace în domeniul criticii ştiinţifice a religiei, indicînd totodată lucrările contemporane etc."[3].

*

În concluzie, considerăm că predarea filozofiei în liceu poate aduce o mare contribuţie la educaţia ateist-ştiinţifică a elevilor, prin înţelegerea mai profundă a semnificaţiei şi complexităţii fenomenului religios, prin surprinderea şi analizarea tendinţelor actuale din ideologia religioasă, prin grija de a nu lăsa fără răspuns problemele care îi frămîntă pe elevi, probleme care nu sînt numai gnoseologice, ci şi sociale.

[3] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 33, Editura de stat pentru literatura politică, Bucureşti, 1957, p. 220—221.

EXPLICAŢIA AXIOLOGICĂ ÎN PREDAREA ISTORIEI ÎN LICEU *

Prof. NICOLAE ROŞUŢ
Liceul pedagogic — Arad

Modernizarea predării istoriei impune ca în liceu explicaţia — formă a expunerii cunoştinţelor şi principiu istoriografic orientativ — să înlocuiască, în măsură tot mai mare, prezentarea narativă şi descriptivă a trecutului. În vederea accentuării funcţiei formative a învăţămîntului din ţara noastră, documentele de partid şi de stat recomandă cadrelor didactice, ca în predarea cunoştinţelor să „diminueze ponderea expunerii descriptive în favoarea explicaţiilor" [1].

Şcoala contemporană, chemată să ţină pas cu dezvoltarea ştiinţei, nu poate face faţă „exploziei informaţionale" care a cuprins şi istoriografia decît prin fundamentarea metodicii pe logica istoriei şi printr-o mai riguroasă sistematizare a cunoştinţelor pe baza filozofiei istoriei, a cărei „axă" este tocmai „explicaţia".

În lucrările şi în manualele de pedagogie şi de metodica predării istoriei, explicaţia este tratată în formule vagi sau chiar ocolită. Astfel, **Manualul de pedagogie pentru institutele pedagogice** reduce prezentarea explicaţiei la termeni generali, considerînd-o „expunere logică şi argumentată a unor probleme, teoreme, legi sau principii" [2]. În lucrările de metodică, explicaţia este redusă la „prezentarea unor trăsături caracteristice ale faptelor descrise, scoţînd în evi-

* Studiul acesta face parte din capitolul al III-lea al unei lucrări mai extinse care analizează : *necesitatea* explicaţiei, *conţinutul* şi *formele* explicaţiei în predarea istoriei.

[1] *Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român, privind dezvoltarea învăţămîntului în Republica Socialistă România*, aprobate de Plenara din 22—25 aprilie 1968, Editura politică, Bucureşti, 1968, p. 31.

[2] *Pedagogia pentru institutele pedagogice*, ediţia a III-a, Editura didactică şi pedagogică, 1964, p. 148.

dență unele legături cauzale care permit să se traga unele concluzii cu caracter legic" [3], iar în alte manuale ea este complet ignorată [4].

În școală, explicația nu se poate folosi în forma în care apare ea prezentată în lucrările de filozofia istoriei [5], deoarece este inaccesibilă elevilor și nu-și justifică funcțiile. La lecție, explicația profesorului trebuie să asigure **înțelegerea** cunoștințelor de către elevi, în așa fel încît acestea să devină nu numai factori orientativi în comportarea viitorului cetățean, ci și „instrumente de lucru" în interpretarea oricărui fenomen istoric. Pentru atingerea acestui scop, folosirea explicației, fundamentată pe teoria materialismului istoric, și îmbinînd aspectele metodice cu cele istoriografice, impune rezolvarea de către profesor a două probleme fundamentale :

a) **Ce** trebuie să explice în predarea istoriei, adică care este conținutul explicației.

b) **Cum** se explică cunoștințele de istorie, sau metodica folosirii explicației.

Explicația, în **conținut,** analizînd fapte, fenomene și procese istorice prezentate prin ceea ce au ele esențial și prin semnificația lor, îmbină principiul sincronic — dominant în prezentarea structurii societății — cu cel diacronic — care are în vedere dezvoltarea societății prin destructurare, restructurare și integrare.

Din punct de vedere **metodic,** explicația profesorului de istorie trebuie să asigure înțelegerea genetică, funcțională și axiologică a dezvoltării societății. Prin explicația genetică se demonstrează cum apar, se dezvoltă și dispar — în virtutea unor legi sau a cauzalității — fapte sau fenomene istorice, iar prin explicația funcțională se prezintă interdependența fenomenelor sociale, influența reciprocă dintre „întreg" — structura societății — și „părți" — elementele acestei structuri. **Înțelegerea dezvoltării societății ca obiect al istoriei mai presupune, pe lîngă explicația genetică și funcțională, și aprecierea faptelor și fenomenelor istorice prin justificarea, prin stabilirea sensului și valorii lor.** Această apreciere constitue de fapt obiectul explicației axiologice. Într-adevăr, aportul unui fenomen la dezvoltarea societății nu se poate explica decît prin raportarea lui la o scara de valori. De exemplu, **sclavia,** ca fenomen social, nu trebuie explicată, așa cum se procedează în manualul de istorie, numai prin **esența** ei — sclavii, se arată în manual, „munceau pentru stăpînul lor și primeau din produsul muncii numai atît ca să nu moară de foame" — numai prin **geneza** ei — ea, precizează același manual, apare „pe calea transformării prizonierilor de război și a datornicilor în sclavi" [6], ci și prin **aprecierea** locului și rolului jucat de sclavie în istoria antică. „Este foarte ușor — scria Engels în acest sens — să te înarmezi cu fraze generale și să pornești război împotriva sclavajului și altor lucruri asemănătoare și să-ți reverși înalta indignare morală împotriva unor asemenea instituții rușinoase. Din păcate însă, în felul acesta nu spui nimic altceva decît ceea ce știe toată lumea, și anume că instituțiile antice nu mai corespund condițiilor noastre de azi și sentimentelor noastre determinate de alte condiții. În felul acesta nu aflăm însă nimic despre modul în care au apărut aceste instituții, despre cauzele care au determinat existența lor și **despre rolul pe care l-au jucat în istorie** (s.n.). Și dacă vorbim despre aceste lucruri trebuie să spunem, oricît ar părea de contradictoriu și condamnabil, că introducerea sclavajului a constituit în condițiile de atunci un mare progres. Nu se poate nega faptul că omul, care se trage din animale, a trebuit să recurgă la mijloace barbare, aproape animalice, pentru a se smulge din starea de barbarie" [7].

Introducerea momentului valoric în explicația lecțiilor de istorie este necesară din mai multe motive :

a) Din punct de vedere al procesului de cunoaștere, momentul valoric poate fi considerat un principiu explicativ. Raportarea axiologică contribuie la determinarea a ceea ce este important și semnificativ în cunoștințe prin judecățile de valoare folosite, care, „procedînd selectiv, stabilesc granița dintre esențial și neesențial, dintre cauze și condiții, deosebesc ceea ce e necesar de ceea ce e întîmplător" [8]. Acest fapt este

[3] *Metodica predării istoriei în școala de 8 ani,* Editura didactică și pedagogică, 1962, p. 136.

[4] Tatiana Gafar, *Metodica predării istoriei,* cap. V, Editura didactică și pedagogică, București, 1968.

[5] Vezi în acest sens studiul lui H. Culea, *Explicația în istorie și formele ei istorice,* apărut în volumul *Filozofia istoriei — Studii,* Editura politică, București, 1969.

[6] *Istoria antică,* Manual pentru clasa a IX-a, București, 1969, p. 19.

[7] K. Marx, Fr. Engels, *Opere,* vol. XX, Editura politică, București, 1964, p. 176.

[8] L. Popa, *Cunoaștere și valorificare în știința istoriei,* în „Analele Institutului de studii istorice și social politice de pe lîngă C.C. al P.C.R.", nr. 5/1967, p. 97.

confirmat de felul cum apreciază elevii în răspunsurile lor diferite momente din trecut sau rolul unor personalităţi pe baza selecţionării evenimentelor importante. Mai mult, în lucrările de specialitate, de exemplu, se discută problema descoperirii Americii sub aspectul paternităţii, întrucît s-a constatat mai recent că au fost navigatori care înainte de Columb au atins coastele acestui continent. În aprecierea acestui fapt istoric intervin judecăţi de valoare. Columb trebuie considerat descoperitorul Americii, deoarece realizarea lui a avut consecinţe atît de mari, încît prin ea geografia şi istoria lumii au primit noi dimensiuni şi, ca urmare, după el „lumea nouă" nu mai trebuia descoperită.

b) Sub aspectul conţinutului cunoaşterii, momentul valoric include cunoştinţe formate din valori care reprezintă mijloace prin care omul se afirmă şi se obiectivează. Cunoaşterea valorilor materiale şi spirituale contribuie la aprecierea diferitelor momente din dezvoltarea societăţii. Acest fapt este confirmat de constatarea că elevii argumentează cu valori opţiunea lor pentru un fenomen sau o personalitate istorică. Într-o anchetă efectuată în Liceul pedagogic din Arad, la anii III şi V, s-a cerut elevilor să indice cu **argumente** care este după părerea lor evenimentul şi personalitatea cea mai însemnată dintr-o anumită etapă a istoriei. Analizînd răspunsurile elevilor, s-a constatat că aprecierea lor s-a făcut, în proporţie de 90%, pe baza valorilor. Majoritatea elevilor au considerat un eveniment sau o personalitate ca importante prin aportul adus la lupta pentru **libertate, dreptate** şi **progres social** (or, toate acestea sînt valori social-politice). În cazul aprecierii personalităţilor s-au adus şi argumente care se bazează pe evaluarea calităţilor personale: patriotism, curaj, energie, inteligenţă, talent etc.

În istoriografia contemporană se acordă un loc deosebit problemelor de cultură şi civilizaţie, care desigur vor trebui abordate într-o mai mare măsură în lecţiile de istorie din liceu. Or, categoria de **cultură** şi **civilizaţie,** indiferent de accepţiunea care i se dă, cuprinde în definiţia ei şi conceptul de valoare.[9]

[9] Vezi Al. Tănase, *Introducere în filozofia culturii,* Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1968, p. 18—19, 256.

c) Din punct de vedere educativ, momentul valoric are în predarea cunoştinţelor bogate resurse formative. „Valoarea — arată L. Grümberg — este o coordonată esenţială a activităţii umane"[10]. Opţiunea şi decizia ca momente ale acţiunii umane se iau în funcţie de anumite valori. De asemenea, valorile contribuie la formarea idealului de viaţă al elevului: „Idealul educativ al unei societăţi reprezintă o sinteză a tendinţelor de ordin social, politic, ştiinţific, etic şi estetic, raportată la viitorul societăţii şi la relaţiile dintre oameni, la viitorul omului, la valorile şi la trăsăturile caracteristice ale personalităţii sale"[11]. La rîndul său, idealul o dată constituit îndeplineşte o funcţie formativă esenţială: „departe de a fi considerat ca un simplu proiect, — arată în continuare autorul citat mai sus — idealul devine un „ghid" practic, care determină şi modifică atitudinile, concentrează iniţiativele şi atitudinile superioare, orientează aprecierile şi determină critica şi negaţia a tot ceea ce se dovedeşte ineficient sau lipsit de valoare în procesul real şi în perspectivele de viitor".[12]

Explicaţia axiologică presupune înţelegerea şi aprecierea istoriei prin valori, fapt ce face necesară, pe de o parte, **cunoaşterea valorilor** de către elevi şi, pe de altă parte, accentuarea procesului de **valorificare,** de recunoaştere, apreciere şi folosire a valorilor în cadrul lecţiilor.

Cunoaşterea valorilor impune determinarea esenţei acestei categorii prin predarea istoriei. După autorii **Micului dicţionar filozofic,** valorile „exprimă preţuirea acordată unor însuşiri şi procese sau fapte (naturale, sociale, psihologice) de către o comunitate umană în virtutea unei corespondenţe cu necesităţile sociale şi idealurile generate de aceasta".[13]

În predarea istoriei în liceu, valoarea unui fapt sau a unui fenomen istoric, a unei realizări tehnice sau ştiinţifice este scoasă în evidenţă de prea puţine ori, chiar dacă profesorii se străduiesc să **explice** cunoştinţele predate.

[10] L. Grümberg, *Marxismul şi teoria valorilor,* în vol. *Marxismul şi contemporaneitatea,* Editura politică, Bucureşti, 1968, p. 400.

[11] Gheorghe Berescu, *Determinismul social şi funcţiile idealului,* „Revista de filozofie" nr. 5/1969, p. 609.

[12] *Ibidem,* p. 612.

[13] *Micul dicţionar filozofic,* Editura politică, Bucureşti, 1969, p. 388.

În școală, **la lecțiile de istorie, alături de valorile clasice — binele, adevărul, frumosul — profesorul trebuie să insiste și asupra valorilor social-politice : libertatea, dreptatea, suveranitatea, umanismul, patriotismul, responsabilitatea, precum și asupra valorilor culturale.** Mai mult, trebuie prezentate și explicate chiar și fenomenele ridicate la rangul de valori prin mistificare și falsificare de către clasele exploatatoare (rangul, originea, averea, titlul etc.).

Cunoașterea unor valori presupune descifrarea semnificației lor sociale, adică determinarea contribuției pe care ele au adus-o la realizarea progresului. Această semnificație trebuie explicată și în prezentarea valorilor culturale. Prezentarea unui tablou artistic trebuie însoțită de o asemenea explicație. Astfel, analizînd tabloul lui Van Gogh **Țărani mîncînd cartofi,** se poate recurge în explicare chiar la propriile lui cuvinte. „Am vrut anume — scria el — să dau ideea că acești oameni mănîncă, la lumina lămpii, cartofi, cu aceleași mîini cu care iau mîncare din vase, aceleași cu care au lucrat pămîntul. Tabloul meu glorifică astfel munca manuală și hrana pe care ei prin truda lor, și-au cîștigat-o atît de cinstit".[14] Procedînd în felul acesta, se corelează valorile artistice cu cele sociale, în cazul nostru, munca și cinstea omului din popor sînt glorificate într-o operă artistică.

Explicarea valorilor impune și precizarea caracterului lor social și de clasă. Din punct de vedere social, valorile nu satisfac numai interese individuale, ci și năzuințe colective. „Nu există — scria în acest sens Tudor Vianu — valoarea economică utilă unui singur individ, nici valoarea estetică pentru un singur contemplator de artă, nici valoarea estetică pe care s-o prețuiască o singură conștiință".[15] Prin caracterul lor social, valorile influențează întreaga societate și pentru mai mult timp. Focul, de exemplu, descoperit în comuna primitivă, n-a avut urmări numai pentru această orînduire, așa cum rezultă din manual, ci el a jucat un rol deosebit în întreaga istorie a civilizației, pe întregul glob pămîntesc.

Caracterul de clasă al valorilor rezultă din faptul că fiecare clasă socială își creează valori proprii și le folosește în interesul său. Libertatea, ca valoare social-politică, este înțeleasă diferit de clasele exploatatoare și exploatate.

Există însă valori care depășesc interesele unor clase și aspirațiile unor generații, ele fiind de interes general uman, și putînd fi considerate ca valori permanente. Marile teme ale literaturii — dragostea, sacrificiul pentru libertate și dreptate — marile opere de artă, realizările științei și tehnicii, actele măreție ale oamenilor pentru progres și prosperitate etc. au fost considerate totdeauna ca valori. Asemenea valori sînt apreciate în mod deosebit astăzi în țara noastră. „Partidul nostru — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — acordă o mare atenție valorificării tradițiilor progresiste ale științei și culturii românești, tezaurului de valori spirituale făurite și lăsate moștenire de înaintași, chemîndu-i pe oamenii de știință și cultură să ducă mai departe aceste cuceriri în condițiile noi ale orînduirii socialiste, să slujească poporului, idealurilor sale de progres și prosperitate."[16]

Explicarea valorilor contribuie în mare măsură la realizarea procesului de valorificare. În acest proces intervine prezentarea funcționalității valorilor în societate. Gîndirea axiologică insistă în această problemă asupra a două aspecte :[17]

a) Valorile, după E. Durkheim, au o funcție importantă în menținerea unei stabilități sociale, în apărarea și păstrarea unor bunuri, în „umanizarea" omului. Prețuirea frumosului, a adevărului, a tot ceea ce este uman, a determinat societatea să apere valorile culturii și civilizației uneori prin mari sacrificii, conservîndu-le, prin diferite mijloace, sau salvîndu-le în

[14] Vezi Mario de Micheli, *Avangarda artistică a secolului XX*, Editura Meridiane, București, 1968, p. 27.

[15] Tudor Vianu, *Introducere în teoria valorilor...*, Editura Cugetarea, 1942, p. 59.

[16] Nicolae Ceaușescu, *Rolul conducător al partidului în etapa desăvîrșirii construcției socialismului*, Editura politică, București, 1967, p. 17.

[17] Vezi Ion Pascadi, *Din tradițiile gîndirii axiologice românești*, Editura științifică, București, 1970, p. 303—305.

timpul unor calamităţi şi războaie. **Cultivarea dragostei pentru aceste valori, a respectului şi a simţului de responsabilitate pentru apărarea lor trebuie să constituie o preocupare a profesorului la lecţiile de istorie.** Ea se realizează, de asemenea, prin vizitarea muzeelor, a caselor memoriale, prin excursii la monumentele istorice, activităţi care trebuie însoţite de explicaţii privind rostul acestor instituţii, al acestor vestigii.

b) Valorile au şi un rol revoluţionar în societate (evidenţiat de Mihai Ralea), prin contribuţia lor la înlăturarea unor mentalităţii vechi, a unor orînduiri etc. În timpul revoluţiei franceze, de exemplu, „libertatea", „egalitatea" şi „fraternitatea", ca valori social-politice, au unit poporul francez într-un efort grandios prin care s-a înlăturat vechea orînduire din Franţa. Mihai Ralea scoate în evidenţă această funcţie a valorilor prin creşterea sancţiunilor premiale de-a lungul istoriei. Referindu-se la descoperirile ştiinţei, el arată că în timpurile mai noi „invenţia nu numai că nu este considerată ca o acţiune de dizolvare socială care trebuie reprimată, dar grupul social o socoteşte salutară... În loc de reprimare din contră, stimulare. Sancţiunile premiale s-au substituit celor penale, iar succesul înlocuieşte pedeapsa" [18]. Istoria ştiinţei confirmă acest fapt. Sînt cunoscute „soarta" oamenilor de ştiinţă în evul mediu, pedepsele pe care le aplicau biserica catolică şi inchiziţia şi poziţia lor în istoria modernă şi contemporană.

Valorificarea presupune **recunoaşterea** valorilor, adică aprecierea şi folosirea lor. La nivelul societăţii, actul de evaluare se face pe baza unor criterii istoriceşte şi socialmente condiţionate de utilitatea socială : măsura în care faptele respective satisfac trebuinţe, nevoi şi idealuri sociale. În condiţiile socialismului, întregul efort social trebuie să fie îndreptat, pe baza relaţiilor de producţie, în direcţia satisfacerii nevoilor oamenilor muncii. Tocmai de aceea, la Congresul al X-lea al P.C.R., referindu-se la valoarea cercetărilor ştiinţifice din ţara noastră în etapa actuală, tovarăşul Nicolae Ceauşescu sublinia : „cercetarea trebuie să contribuie direct la lărgirea bazei de materii prime şi substanţe utile, a bazei energetice, la conceperea de noi tehnologii, maşini, utilaje, instalaţii cu performanţe superioare, noi soiuri de plante şi animale productive, noi bunuri de consum, la satisfacerea multiplelor nevoi ale societăţii". [19]

În şcoală, actul de evaluare efectuat de către elevi pe baza explicaţiei se constituie dintr-un sistem de preferinţe la alcătuirea căruia o contribuţie esenţială are profesorul de istorie. Preferinţa, la rîndul ei, are un caracter foarte complex : ea este formată din elemente cognitive şi afective. „Preferinţa implică prin funcţia ei evaluativă — precizează Achim Mihu — mai multe elemente cognitive. Ea este legată, în cele mai multe cazuri, de cunoaşterea valorilor care fac obiectul alegerii. Totodată, alegerea propriu-zisă nu este nici ea numai un fenomen afectiv. Opţiunea pentru un individ sau pentru cîţiva indivizi presupune, de obicei, efectuarea unor comparaţii între valori, în cele din urmă o ierarhizare a lor, adică a unor operaţii mijlocite de cunoaştere".

În cadrul preferinţei, „sentimentul întovărăşeşte cunoaşterea". [20] Profesorul de istorie are datoria să intervină prin explicaţii pentru a feri pe elevi de unele greşeli, în constituirea preferinţelor. Tineretul este tentat ca în procesul aprecierii să confunde valoarea cu succesul, ceea ce trebuie apreciat ca fiind o valoare autentică cu ceea ce este la modă. Succesul nu este un criteriu pentru stabilirea valorii. Istoria culturii şi civilizaţiei cunoaşte cazuri de realizări şi de opere valoroase care n-au fost înţelese la timpul lor şi n-au avut succes. Astăzi, există pericolul ca tineretul să aprecieze muzica, literatura, filmele, etc., nu după valoarea lor, ci după succesul de moment. Este menirea şcolii să evite, atunci cînd este cazul, dezorientarea tineretului în aprecierea şi ierarhizarea valorilor.

Rezultatul procesului de valorificare trebuie să fie ataşarea elevilor de valorile autentice. Acest ataşament se manifestă prin aceea că **valorile devin pentru elevi factori orientativi şi stimulatori, atît în şcoală, cît şi în viaţă.** Apatia sau indiferenţa, cinismul faţă

[18] Mihai Ralea, *Psihologie şi viaţă*, 1935, p. 228—229.

[19] „Scînteia" nr. 8149 din 7 august, 1969, p. 5.

[20] Achim Mihu, *Sociologia — Eseu critic*, Editura politică, Bucureşti, 1967, p. 91.

de valori, exclusivismul, cînd apar în rîndurile tineretului, sînt o dovadă că școala nu și-a înțeles rolul. Cu prilejul unei lucrări scrise, trimestriale, la anul IV de la Liceul pedagogic din Arad, prin subiectul tratat, elevii erau puși în situația să-și manifeste acest atașament față de valori. Subiectul lucrării, **Virtuțile strămoșești — valori permanente,** a pus pe elevi în situația de a aprecia aceste calități ale poporului nostru. Majoritatea elevilor au apreciat dreptatea, libertatea și patriotismul ca supreme valori în lupta și în munca poporului român. O elevă, referindu-se la trăsăturile dacilor, îi caracteriza prin cuvintele lui Herodot : sînt, scria ea, „cei mai viteji și cei mai drepți dintre traci", sau referindu-se la patriotismul lui Mircea cel Bătrîn, se întreba cu legitimă mîndrie : „Marea lui dragoste față de pămîntul țării, poate fi socotită altfel decît o virtute ?" [21]

Înțelegerea de către elevi a muncii ca izvor de valori în toate epocile istoriei contribuie, prin explicarea axiologică, la cultivarea dragostei și interesului elevilor pentru muncă. Tocmai de aceea considerăm că se procedează greșit atunci cînd rolul muncii este redus, în explicația profesorilor de istorie, la prezentarea originii omului și la realizarea valorilor materiale. În liceu trebuie să se insiste mai mult în prezentarea muncii de cercetare și de creație, în toate etapele istoriei, pentru că această activitate are resurse valorice foarte bogate, cum ar fi pasiunea, dăruirea, fantezia, perseverența etc. În mod nejustificat lipsește din manuale prezentarea specificului muncii de cercetare în epoca contemporană : „munca în echipe", „asaltul creierelor" etc.

În explicația axiologică, folosirea beletristicii, a materialului intuitiv este absolut necesară. O reușită încercare de prezentare a valorilor pe baza documentelor literare pentru istoria Greciei antice a întocmit N. I. Barbu. [22] El arată că din opera lui Herodot rezultă că pe vremea „părintelui istoriei", pe timp de pace, valorile erau, în ordine, următoarele : mulțumirea, sănătatea, îndestularea, copiii, faima bună în fața cetății, cumpătarea, ferirea de excese și teama de zei. Același autor arată că din opera lui Tucydides reiese că ierarhia valorilor, întocmită pe baza celebrului discurs al lui Pericle rostit la înmormîntarea ostașilor căzuți în primul an al războiului peloponeziac, era următoarea : mulțumirea, seninătate sufletească, destinderea spirituală, serbările religioase, sacrificiile aduse zeilor, cultivarea artei, filozofiei și culturii. Se observă, comparînd tabloul valorilor din cele două epoci, atît asemănările, cît și deosebirile dintre ele. Reținem că în epoca lui Tucydides valorile culturii ocupă un rol deosebit, fapt ce contribuie la explicarea epocii numită „secolul lui Pericle".

CONCLUZII

1) Explicația în școală contribuie la dezvoltarea laturii formative a învățămîntului, prin **așezarea cunoștințelor pe o bază funcțională.** În cazul istoriei, dacă prin explicația genetică și funcțională se asigură realizarea unor sarcini instructive, **explicația axiologică contribuie la înfăptuirea unor sarcini educative.** Cunoașterea și aprecierea valorilor, pe baza exemplelor pe care le oferă istoria, contribuie la făurirea idealului elevilor, caracterizat pentru societatea noastră prin : dragoste de patrie, spirit de dreptate și echitate socială, responsabilitate în atitudini și acțiuni, respect pentru om și normele de conviețuire socială, spirit de inițiativă, forță creatoare, dorință de cunoaștere, afirmare și perfecționare, respect pentru tot ceea ce este nou și valoros.

2) Explicația axiologică presupune prezentarea dezvoltării societății de pe poziții materialist-dialectice, într-o perspectivă **multidisciplinară** — istorie, filozofie, sociologie, teoria acțiunii, istoria artelor și literaturii etc. — fapt care impune profesorului de istorie multă stăruință în munca pentru perfecționarea sa permanentă.

3) În aceste condiții, **reevaluarea întregului sistem de cunoștințe de istorie predate în liceu** de pe poziții funcționale devine stringentă. Ea va trebui să stea la baza noilor programe și manuale școlare, pentru a evita apariția unor carențe în învățămîntul nostru.

[21] Lucrarea elevei a apărut integral în „Tribuna elevilor", revista Liceului pedagogic din Arad, nr. 3/1968, p. 26—27.

[22] Vezi N. I. Barbu, *Valori umane în literatura greacă*, Editura pentru literatură universală, București, 1967.

O EXPERIENȚĂ NECESARĂ ÎN SFERA INDIVIDUALIZĂRII PREGĂTIRII ELEVILOR

NICOLAE RADU

Spre deosebire de alte branșe, în care ipotezele prind viață și se pot verifica pînă la capăt pe hîrtie sau în laborator, în pedagogie și în psihologie lucrurile sînt mult mai complicate. Noi nu putem crea copiii în laborator potrivit unor ipoteze inițiale, nici clasele în care ei se organizează, și nici mediile din care provin. Din această pricină, valoarea cercetărilor de cabinet este limitată. Mai mult, idei valoroase și experimente îndrăznețe se pot dovedi neviabile în practică, din pricina diferenței încă enorme dintre complexitatea fenomenului educației și gradul de semnificație al informațiilor de care dispunem despre el. Poate că în nici una din problemele școlii constatarea acestora nu e mai potrivită ca în cazul individualizării învățămîntului. În școala noastră, clasa are cca 30 de elevi. Aceasta înseamnă 30 de individualități, cu evoluții diferite în ore, zile, luni și ani. Programele și manualele sînt unice, dar acestea sînt singurele constante, în rest totul diferă, de la personalitatea profesorului și pînă la condițiile de viață și de învățătură ale elevilor. Cerințe diferite, reacții diferite, evoluții pozitive, rămîneri în urmă, dezvoltări contradictorii sînt realități ale școlii contemporane de o extremă complexitate. Prin natura lor, ele se pretează mai puțin la experiment de laborator și în general la experimentele de tipul celor aplicate azi în psihologie și în pedagogie. În schimb, observația îndelungată, experiența de la catedră, regulile nescrise ale breslei dăscălești le consemnează de zeci și sute de ori și le transmit disparat și discontinuu, după regula mentalităților și opiniilor spontane, ca folclorul, ca „secretele" breslelor medievale.

Cercetătorul pedagog sau psiholog poate emite ipoteze și verifica în practică, poate generaliza rezultatele cercetărilor deja existente, dar prin însăși poziția sa față de colectivul de elevi (în afara lui) nu poate surprinde acele fenomene de o complexitate extremă, imposibil de simplificat din exterior fără riscul unor erori de structură esențiale. Dar, învățătorul conștient de importanța experienței sale dincolo de cadrele înguste ale disciplinelor predate este încă o raritate. Deci, pînă atunci...

Ne-am gîndit că nu este lipsit de interes să analizăm modul în care realizează învățătorii cu experiență individualizarea procesului de învățămînt și rezultatele pozitive pe care le obțin, recunoscute în cadrul școlii, uneori și în afara ei. Una dintre cele mai interesante experiențe ni s-a părut cea realizată de tov. N. Anițaș de la Școala nr. 88 din București.

După o experiență îndelungată la clasele mici, înv. N. Anițaș s-a hotărît să-și sistematizeze și să-și organizeze activitatea la clasă ținînd seama de tot ceea ce a înțeles, observat și constatat în lunga sa carieră. Încă de la începutul ei, N. Anițaș a fost confruntat cu problema predării simultane a cunoștințelor. Trecînd la clasele obișnuite, a constatat că, la alt nivel, problema reapare. Chiar în clasele așa-numite „omogene" sînt elevi f. buni, buni și slabi. Existența lor obligă nu numai la o tratare globală, de ni-

velul clasei respective, ci și la una diferențială, la nivelul posibilității diferitelor grupe și mai departe al indivizilor care le compun. „În primul caz procedăm cu toți elevii la fel, adică predăm și ascultăm aceleași cunoștințe, în al doilea caz ne preocupă selectarea unor sarcini de o dificultate specială, elaborate ținînd seama de posibilitățile medii ale grupului, în al treilea caz sarcinile se individualizează pentru a fi cît mai aproape de pregătirea și nivelul unui anumit elev". Sub raport rațional, lucrurile sînt clare, mulți învățători își pun problema într-un mod analog, N. Anițaș, însă, a reușit să ajungă la o „schemă" de lucru. Aceasta a fost aplicată începînd cu anul școlar 1967—1968. La ea ne vom referi în cele ce urmează.

După două trimestre de lucru cu elevii clasei I, N. Anițaș i-a împărțit în 3 grupe. Grupa I, elevi cu rezultate slabe la învățătură (note de la 5 la 7), grupa a II-a, elevi cu rezultate bune (note între 7 și 9) și foarte bune (note de la 9 la 10). Această împărțire a fost considerată — lucru foarte important pentru elevi — încă de la început ca provizorie, adică în funcție de nivelul pregătirii lor la un moment dat și la un anumit obiect de învățămînt. În limitele acestor grupe, elevii se puteau „mișca" în orice direcție, ei puteau trece de asemenea dintr-o grupă în alta pe baza comportării efective. S-a ajuns astfel la o „schemă dinamică" de organizare a colectivului, iar rezultatele s-au dovedit foarte bune, actuala clasă a III-a pe care o conduce N. Anițaș fiind o clasă fruntașă.

Dar, să urmărim mișcarea în timp a grupelor de elevi la matematică, obiectul care ne-a interesat cel mai mult și pe care l-am urmărit în chip special.

La sfîrșitul trimestrului al doilea (anul școlar 1967/1968), elevii clasei I au fost grupați astfel (tabelele nr. 1, 2 și 3).

Grupa I — 14 din 38 elevi, adică 36,8%

Inițialele elevului	Nota dominantă	Observații la încadrarea în grupă
C. Fl.	7	Instabil — familie dezorganizată.
D.A.	6	Atenție neformată, instabilă, îndrumat spre consult medical.
D.C.	7	Stăruitoare, ordonată, muncitoare, cu perspective.
D.D.	7	Foarte timidă, atenție instabilă, propusă pentru tratament medical.
D.G.	7	A început să vorbească la 3 ani, dezvoltare fizică — rămas în urmă.
D.M.	7—8	Dezordonat, slabe deprinderi de muncă, cu mari perspective.
F.N.	7	Intrat la 6 ½ ani — cu perspective.
I.V.	6	Timidă, exprimare greoaie și confuză.
M.C.G	6	Timidă, atenție instabilă, bolnăvicioasă.
N.H.M.	5	Repetentă, condiții grele familiale, mediu familial viciat.
R. Crst.	7	Intrat în cl. I la 6½ ani Cu perspective mari.
Șt. Victor	7—8	Cu posibilități de dezvoltare. Slabe deprinderi de muncă. Instabil, uneori apatic.
Sg. G.	7	Timid — exprimare greoaie.
N.M.	7—8	Timidă — bolnăvicioasă — cu perspective de dezvoltare.

Grupa a II-a — 10 elevi, adică 26,9%

Inițialele elevului	Nota dominantă	Observații
A.O.	8	Necesită clarificări.
D.E.	8	Neîncredere în rezolvările problemelor proprii, nesiguranță.
I.D.	8—9	Început școala la 6½ ani, perspective de trecere în grupa a III-a.
L.W.	8—9	Lipsă de perseverență — perioade inegale.
M. Cat.	8	Foarte inteligent, dar dezordonat, familie dezorganizată — deprinderi de muncă slabe.
H.A.	9	Perseverent — cu perspective de trecere în grupa a III-a.
N.S.	9	Cu perspective de trecere în grupa a III-a.
Cs.V.	9	Instabil în muncă, deficiențe de exprimare, urmează la logopedie.
D.Fl.	8	Venit de la Sc. nr. 16. Clasă experimentală. Noțiunile confuze.
B.Fl.	9	Perspective de trecere în grupa a III-a.

Grupa a III-a — 14 elevi — (38,9%)

Inițialele elevului	Nota dominantă	Observații
D.D.	10	Exprimare clară, logică în gîndire.
D.I.	10	Exprimare clară, logică, depășește nivelul clasei.
E.R. }	9—10	Gemeni. E.R., mai perseverent decît E.G. — conștiincioși.
E.G. }		
I.G.	9—10	Muncitor — perseverent — ambițios.
M.M.	9—10	F. inteligentă (bolnavă epilepsie).
M.E.	9—10	Silitoare, depune eforturi — ambițioasă.
M.G.G.	9—10	Conștiincioasă, perseverentă, puțin timidă.
N.D.	10	Depășește nivelul clasei la matematică.
Dt. Hug.	9—10	Clară în exprimare, logică în gîndire — puțin delăsătoare.
C.V.	9—10	Ambitios, unele neclarități.
S.L.	9—10	Muncitor, pripit, inteligent.
V.C.	10	Foarte muncitoare, ordonată, atentă.

La sfîrșitul anului componența grupelor a rămas neschimbată.

SITUAȚIA ELEVILOR LA ÎNCEPUTUL ANULUI ȘCOLAR 1968—1969 (CLASA A II-A)

Din cei 38 elevi repartizați pe grupe la începutul anului, în urma unor mișcări — plecări și veniri — situația clasei pe grupe s-a prezentat astfel la începutul anului școlar 1968—1969 :

Grupa I — din 14 — plecați 4 — veniți 1 — rămași 11

Grupa a II-a — din 10 — plecați 2 — rămași 8 elevi

Grupa a III-a — din 14 — plecați 1 — veniți 2 — rămași 15.

La sfîrșitul trimestrului I s-au făcut o serie de constatări, așa cum reiese din tabelul de mai jos :

Tabelul nr. 4

Grupa I — 11 elevi (32,4%)

Inițialele elevului	Evoluția în cadrul grupei
Cl.Fl.	⟷
D.A.	⟷
D.D.	⟷
D.G.	⟷
D.M.	→
F.N.	→
R.C.	→
Sg. Gh.	→
N.M.	→
I.St.	→
St.V.	→

Un număr de 3 elevi au trecut în grupa a II-a (F. N., R. C. și Sg. Gh.), rămînînd în cadrul grupei 8 elevi.

Notă :

→ = progres
⟷ = oscilant
← = regres

Grupa a II-a — 8 elevi (23,5%)

Inițialele elevului	Evoluția în cadrul grupei
1) D.E.	→
2) I.D.	→
3) L.W.	→
4) M.C.	→
5) H.A.	→
6) N.S.	→
7) D.Fl.	→
8) B.Fl.	→

2 elevi au trecut în grupa a III-a (I .D. și H. A.)

Grupa a III-a — 15 elevi (44,1%)

Inițialele elevului	Evoluția în cadrul grupei
1) A.L.	→
2) D.D.	→
3) D.I.	→
4) E.G.	→
5) E.L.	→
6) I.G.	→
7) M.M.	→
8) M.E.	⟷
9) M.G.G.	⟷
10) N.D.	→
11) St.A.	⟷
12) N.C.	→
13) S.M.	→
14) V.C.	⟷
15) C.I.	→

Dinamica acestor grupe a continuat să se modifice și în trimestrele următoare, de asemenea la sfîrșitul anului școlar 1968/1969 și în anul școlar următor (1969/1970), așa încît situația actuală este următoarea :

Grupa I = 7 elevi (20%)
Grupa II = 9 elevi (25,7%)
Grupa III = 19 elevi (54,3%)

Învățătorul N. A. dispune în prezent de un tablou clar al evoluției elevilor săi, rodul unei munci susținute la clasă. El ne indică nu numai dinamica colectivului de elevi, dar și explicația unor salturi în comportare: rămîneri în urmă sau progrese. Astfel, se constată că perioadele de progres accentuat sînt cuprinse în lunile octombrie, noiembrie, februarie și martie. Se mai constată că nu la toate capitolele din manualele de aritmetică se păstrează aceiași indici de progres (așa, de exemplu, progresul e mai mic la capitolele: transformarea unităților de măsură și fracții ordinare). Unele situații speciale (dezorganizarea unor familii, boli, etc.) influențează întotdeauna profund pe elevi.

Tehnica predării se deosebește de tehnica uzuală prevăzută în manualele de metodică — accentuîndu-se stimularea elevilor în descoperirea noului față de lecția anterioară și antrenarea întregii clase, cu atenție accentuată la grupele mai slab dezvoltate. Grupa a III-a, adică cea avansată, este folosită ca pilot în lecțiile de predare. **Raportul învățător — elevi este un raport de conlucrare, punîndu-se accent pe rolul activ al elevilor. Învățătorul coordonează, îndrumă, corectează, explică și lămurește.**

O importanță deosebită se acordă în desfășurarea lecțiilor **momentului fixării cunoștințelor noi,** lucrîndu-se la tablă simultan cu trei elevi, corespunzători celor trei grupe. În același timp, **toți elevii lucrează independent temele corespunzătoare ale celor trei elevi de la tablă (bineînțeles că acest lucru depinde de natura cunoștințelor și de tipul lecției).** Elevii din bancă care au terminat de rezolvat tema se anunță, iar învățătorul consemnează faptul și îi îndrumă spre alte teme fixate dinainte. După efectuarea temelor de la tablă, elevii explică și își formulează judecățile sau tehnica folosită. Elevii din bănci intervin cu propriile lor păreri privind felul cum consideră că trebuia rezolvată tema. Învățătorul trage concluziile și face clarificările necesare.

La lecțiile de consolidare și de verificare se dau temele în mod diferențiat pe grupe, se lucrează independent, se fac clarificări, completări sau se găsesc soluții proprii.

Prin această tehnică s-a reușit să fie antrenați toți elevii și s-a format în clasă un climat de muncă activă.

Am prezentat succint cîteva aspecte ale experienței învățătorului N. Anițaș de la Școala generală nr. 88. Desigur, multe probleme ne-au scăpat, iar pe unele s-ar putea să nu le fi înțeles tocmai exact. Dar, unele constatări ni s-au impus.

1. Ideea unor grupe de genul celor prezentate mai sus s-ar putea să fie etichetată de unii teoreticieni ca riscantă. Dar, cum este mai bine să se procedeze cu o clasă de elevi? Să dăm teme grele? Le vor face foarte puțini. Să dăm teme de dificultate medie? Le vor face mai mulți, dar pe cei buni îi vom ține pe loc. Să dăm teme ușoare? Mediocrizăm clasa. Trebuie să dăm teme pe măsura puterilor elevilor — vor spune teoreticienii. Orice practician știe însă că așa ceva este de fapt — riguros vorbind — irealizabil în condițiile unor clase numeroase. Soluția învățătorului N. Anițaș este mai bună decît cele care preconizează accentuarea preocupărilor față de elevii mai slabi din clasă, sau față de elite, mai ales ținînd seama de faptul că în sistemul învățătorului N. Anițaș un elev poate fi la un obiect în grupa a III-a, iar la alt obiect în altă grupă.

2. Experiența înv. N. Anițaș ridică și o altă problemă, de principiu, deosebit de importantă pentru învățămînt. Ce trebuie făcut cu acea categorie de metode care, datorită complexității lor, nu pot fi generalizate, deoarece sînt intim legate de nivelul experienței didactice și de specificul anumitor personalități? La nivelul unei mari categorii de profesioniști, cum este cea a învățătorilor, în chip firesc se obțin rezultate foarte diferite chiar în condițiile unor metode identice sau asemănătoare, ce să mai zicem în cazul unor soluții personale. Credem că singurul criteriu serios rămîne tot practica, analiza nivelului de pregătire a clasei. Am asistat la lecțiile învățătorului N. Anițaș și mi-am dat seama de faptul că elevii sînt foarte bine pregătiți. Dar nu sfătuiesc să-i preia în ansamblu procedeele decît pe acei învățători care au o mare experiență la catedră și numai după un studiu amănunțit asupra a ceea ce s-a realizat la Școala nr. 88. Preluări parțiale sînt însă posibile și — credem — utile, mai ales în ce privește procedeele de activizare a elevilor, de antrenare a lor la munca colectivă a clasei, care constituie realizări tot așa de remarcabile, după părerea noastră, ale învățătorului N. Anițaș.

Probleme despre educaţie şi şcoală în revista „CUGET CLAR"

Asist. univ. **DINUŢA MARIN**

Revista „Cuget clar", care continua revista „Drum drept", a apărut la Bucureşti în două serii : prima, cu subtitlul „Revistă de cultură şi literatură pentru şcoli şi tineret a Comisiunii bibliotecilor de la Casa şcoalelor", este editată între ianuarie 1928 şi aprilie—iunie 1936 ; subtitlul de la a doua serie, al cărui titlu complet este „Cuget clar" („Noul Sămănător"), precizează că este vorba de o „Revistă de direcţie literară, artistică şi culturală", şi îşi desfăşoară activitatea între iulie 1936 şi noiembrie 1940, adică pînă în preajma morţii tragice a marelui savant român N. Iorga, conducătorul publicaţiei.

Deşi în revistă se publică şi traduceri din literaturile străine, accentul cade pe probleme privind cultura şi literatura română. Beletristica semnată de N. Iorga, opiniile estetice, precum şi părerile despre învăţămînt, pun accentul pe *problemele morale-educative,* în vederea formării unui om util societăţii. N. Iorga preţuieşte tinerimea studioasă, continuatoare a tradiţiilor scrisului românesc, atrăgînd atenţia societăţii asupra obligaţiei pe care o are în creşterea noilor generaţii, accentuîndu-se asupra funcţiei ce revine artei şi literaturii. Constată cu satisfacţie că majoritatea tineretului se orientează spre cărţile cu teme majore, din care emană un înalt mesaj etic, cum ar fi bunăoară cele cu aspecte istorice. Insistă, de asemenea, asupra rolului pe pe care l-a jucat tineretul în promovarea literaturii naţionale româneşti, prin recunoaşterea rolului integral al lui Eminescu.

Şcoala, considerată ca factor central de educaţie, este privită, conform propriei sale metode de lucru, de-a lungul istoriei umanităţii şi în continuă evoluţie. Face o privire sintetică asupra modalităţilor de însuşire a cunoştinţelor, începînd cu societăţile asiatice, apoi cu cea grecească şi romană, continuînd cu şcoala bizantină şi cea din creştinism, cu şcoala din vremea monarhiei absolute, a revoluţiei franceze şi terminînd cu învăţămîntul din America, aducînd argumente solide referitoare la aspectele învăţămîntului din propria sa ţară. În toate epocile studiate, insistă pe latura practică, dinamică, a educaţiei şi învăţămîntului.

Învăţămîntul, ca expresie a cerinţelor societăţii, a fost o preocupare constantă a lui N. Iorga. Marele savant recomanda o şcoală ca cea de la Vălenii de Munte, la care cunoştinţele „nu au să semene cu gîngăvirile de la bacalaureat şi de la mai toate examenele universitare", ci vor fi „prefăcute în mijloc de acţiune al fiecăruia asupra societăţii, a cărei poartă vie, larg îndreptăţită după constituţiile contemporane, este". Cursurile de la Vălenii de Munte au rezistat ani în şir, în ciuda concurenţei statului sau a altor cursuri similare din ţară, tocmai datorită modului cum au fost concepute. La deschiderea lor, în anul 1929, N. Iorga preciza : „Mai mult decît în orice an, deschid cu încredere aceste cursuri. Ele sînt necesare. Dacă n-aş avea această conştienţă, nici nu le-aş continua. Căci nu mai e vremea lucrurilor fără folos" [1].

În şcoala de la Vălenii de Munte, în care prejudecăţile dispar, nu se învăţa pentru note, considerate terorizante. De nenumărate ori, este adusă în discuţie problema şcolii văzută în mediul rural, ca o casă a satului, cu program cultural, care să contribuie la ridicarea culturală a sătenilor. Era necesar ca elevilor să li se trezească interesul faţă de teme, prezentate cu căldură, şi, cît se poate, în mod cît mai concret. În felul acesta, şco-

[1] N. Iorga, *Probleme de istorie universală şi românească* în „Cuget clar" nr. 25—32 (II), 1929, p. 371.

larii aveau sentimentul că au colaborat, în parte, ei înșiși, cu cunoștințele primite în clasă. În dialogul său în versuri intitulat *Trei școli — o glumă într-un act*, autorul, substituit în *Ingerul școlii*, se entuziasmează față de învățămîntul viu, la care elevii participă afectiv.

Învățămîntul înseamnă după N. Iorga comuniune sufletească între profesor și elev, pasiune în depășirea continuă a propriilor limite și abstracție de noțiunile de atestat, certificat și diplomă : „Și cine era „absolvent" n-avea dreptul de a se imobiliza în siguranța locului căpătat. El trebuia să lupte necontenit, pentru a-l păstra, cu cei de vîrsta lui, cu cei ce se îngrămădeau pe urmă. O nobilă întrecere pînă la închiderea ochilor" [2].

Între școală și literatură, cultură în general, se stabilește un raport natural, de esență dialectică, totuși cultura este cea care se reflectă în școală, deoarece presupune posibilitatea unei mai grabnice evoluții și înnoiri. Pledează pentru dezvoltarea liberă a unei școli corespunzătoare contemporaneității. De aceea, cere școlii eficacitate practică și libertate în acțiune, propunînd în nenumărate rînduri să se treacă peste programele osificate.

Insistă pentru deplasarea accentului de pe teorie pe practică și adaptarea învățămîntului la nevoile societății moderne, luîndu-se „în considerație diversitatea aptitudinilor ereditare, a calităților individuale, a nenumăratelor posibilități, a experiențelor de mai înainte cîștigate, a vieții asimilate de elevi care sînt tratați ca exemplare asemănătoare în totul aceluiași tip pe care îi bagă vrînd-nevrînd în mașina-egalizatoare a acelorași programe". Dar, *aceste deziderate nu pot* fi realizate decît printr-o „colaborare plină de încredere și sinceritate între profesor și elevi, aceștia sugerînd cîteodată maestrului lor idei pe care el nu le-ar fi avut niciodată fără această fericită apropiere" [3].

Principalul răspunzător pentru neglijarea culturii generale este socotit statul român din acea vreme. N. Iorga remarcă, în special în preajma întîiului război mondial, pătrunderea în școli a demagogiei didactice și înmulțirea celor nepregătiți și cu studii improvizate. Se mențin vechile vicii ale învățămîntului : manuale unice, programe supraîncărcate, spaima de examene, vînzarea diplomei pentru ocuparea unui loc în societate. Parte din învățămîntul secundar are un fals caracter național : de obicei nu se face distincție între frazeologia găunoasă și adevărata dragoste de țară. Constată cu amărăciune că a crescut proporția profesorilor dezorientați și cu o pregătire netemeinică, avînd drept urmare scăderea autorității lor și disprețul noilor generații neexperimentate față de viață. Bacalaureatul, examenele de maturitate, în care elevul e necesar să vină cu înțelegere față de cunoștințele asimilate, se transformă, în ultimă instanță, în demagogie verbală, cu utilizarea de cît mai multe expresii alese și nume proprii sonore. N. Iorga regreta că elevii nu erau în stare să pregătească un subiect, să-l încadreze într-o sferă mai largă și într-un limbaj adecvat. Cauzele acestei anomalii le găsea în liceul care paraliza imaginația și sensibilitatea.

Școala, sublinia N. Iorga, văzută ca un suflet omenesc, trebuie să îmbine instrucția cu educația, să încorporeze obiectele de învățămînt vieții, să formeze o singură legătură sufletească cu familia. Evocînd propria sa copilărie și tinerețe, N. Iorga își rememorează seriozitatea cu care se învățau limbile latină și greacă, propunînd, în cadrul cursului secundar, înființarea unui gimnaziu pentru cultura generală a celor ce n-ar mai putea urma cursul superior.

Racilele școlii veneau, în primul rînd, de la programele de învățămînt, care erau abstracte, desprinse de viață, de specificul local. Acestea aveau un caracter general, oarecum abstract, ignorîndu-se specificul școlii, al elevilor, al locului și timpului cînd erau alcătuite, fără contingențe cu viața. De aceea, propune ca programele școlare să fie întocmite pentru școlari, nu școlarii pentru programe.

Parte din *manuale*, alcătuite de oameni fără chemare, erau lipsite de originalitate și erau mediocre. Dă pildă, demnă de urmat, manualele bune, semnate de scriitori, cu ilustrații semnificative și în condiții grafice excelente. El însuși își aduce aminte cu plăcere de cărțile lui V. Ionescu, Secăreanu, Florențiu. Dă indicații despre unele procedee de alcătuire a manualelor școlare.

N. Iorga observă că în liceu, ca și în școala primară, se face abstracție de *educația estetică* prin artă. Enciclopediile sau manualele lipsesc sau sînt frustrate de ultimele date ale științei, de poezie și de stil : „Forma e izgonită, ca nepe-

[2] N. Iorga, *Școală și cultură*, în „Cuget clar" nr. 7—12 (VI), 1933, p. 242.
[3] N. Iorga, *O nouă metodă de învățămînt*, în „Cuget clar" nr. 13—18, 1935, p. 302.

dagogică şi pierzătoare de timp. Şi totuşi, cît de mult atîrnă de dînsa! Ce n-ar da minţilor în formaţiune, inimilor care se trezesc puţină literatură în loc de atîta ştiinţă, aspră, scurtă în definiţiile ei" [4].

Pînă şi obiectele ştiinţifice a propus să fie predate făcîndu-se apel la sensibilitatea, nu numai la înţelegerea elevilor. Peste noţiunile vagi, multe inutile, care îngreuiază memoria elevilor, fizica ar trebui să dea „icoana grandioasei mişcări a forţelor lumii", chimia ar putea „să facă a întrevedea schimbările infinite ale elementelor materiale", astronomia să facă „să treacă un fior prin sufletele acelor care sînt purtaţi prin cîmpiile cîte le putem discerne ale infinitului" ş.a. Lipseau laboratoarele şi ierbarele, care ar fi facilitat înţelegerea noţiunilor abstracte.

Pe ultima treaptă a învăţămîntului, în universitatea lipsită de fonduri, tinerii, prin cursurile audiate, care, de altfel, urmăreau informarea ştiinţifică, au fost frustraţi de cultura generală şi, ca în toate treptele învăţămîntului, de educaţie. Reforma învăţămîntului — considera N. Iorga — va fi necesar să înceapă cu schimbarea radicală a programelor şi cu dotarea învăţămîntului superior cu biblioteci, dîndu-se ca exemplu cele americane, cu posibilitatea consultării cărţilor la raft.

Interesante sînt reflecţiile lui N. Iorga făcute cu prilejul instalării sale ca rector al Universităţii din Bucureşti, cînd ridică o serie de probleme referitoare la viaţa universitară românească. Universitatea, pilon solid în dezvoltarea culturală şi morală a ţării, este, în acelaşi timp, centrul de iradiere şi de cultivare a ideii naţionale. Ca rector, îşi propune să refacă unitatea universitară bucureşteană prin introducerea, în toate facultăţile, a unui „fond de cultură superioară, de iniţiere etică, de orientare naţională şi de omenie, de umanitate, înţeleasă în chipul cel mai larg şi în cea mai strînsă legătură cu fibra noastră naţională" [5].

Dar, pentru realizarea acestor deziderate, îşi începe munca prin crearea unui rectorat, care să coordoneze munca tuturor facultăţilor, făcîndu-se abstracţie de specificul acestora. Este intrigat că fondurile alocate Universităţii sînt inexistente şi spaţiul pentru cursuri este cu totul insuficient, că lipseşte o bibliotecă şi, în genere, întreaga organizare a Universităţii este anarhică, iar situaţia cantinelor şi a căminelor se află sub nivelul mediu.

Cursurile Universităţii, ce se rezumă la informarea ştiinţifică, ignorîndu-se cultura generală şi noţiunea de educaţie, sînt deficitare şi sub aspectul stilistic, el recomandînd, alături de adevărul ştiinţific, cultivarea simţului estetic. Universităţii îi revenea datoria de a-şi extinde activitatea prin cursurile suplimentare în cadrul universităţii populare, lăsată la discreţia improvizatorilor şi amatorilor. Universităţii, privită ca o mare familie, realizată prin colaborarea dintre profesori şi studenţi, îi revine menirea să urmărească coordonate vaste, cum ar fi creşterea culturii omeneşti şi descoperirea adevărului. Tineretul, în universitate, cere răspunsuri la o multitudine de întrebări, „într-un moment cînd sufletul lui nu e compartimentat", de unde cerinţa cursurilor de cultură generală. Recomandă întocmirea lor, pentru ca pe un fond de cunoştinţe mai vaste să fie proiectate acelea de pură specialitate. Un curs universitar presupune o continuă devenire, depăşirea rigidităţii anacronice a manualelor, înregistrarea ultimelor progrese în cercetare. Conferinţele, orele de lectură literară sînt alte sugestii în sensul amintit.

În numeroasele lucrări ce au tratat o problemă majoră a aceea a învăţămîntului superior, Iorga argumentează, ca o necesitate, obligativitatea frecventării cursurilor, deoarece profesorul, faţă de cursul tipărit, aduce în plus căldura trăirii autentice, sublinierea unor aspecte mai interesante ale tematicii, gesturile, în reliefarea unor idei, nesiguranţa tonului din care se poate deduce că este vorba de o ipoteză ş.a. Cere înlăturarea cursurilor şi a manualelor neînsufleţite şi înlocuirea lor cu altele, care să solicite judecata studenţilor, nu memorarea mecanică.

Dă drept exemplu de urmat cursurile lui V. Pîrvan, numit de Iorga extraordinarul său elev, ale lui V. A. Urechia, Petre Andrei; deşi aduce o serie de reproşuri activităţii lui Titu Maiorescu, îi recunoaşte talentul de admirabil profesor şi capacitatea sa de dăruire didactică; insistă şi asupra activităţii pedagogice a lui Spiru Haret. De asemenea, remarcă pe profesorul universitar de drept Paul Collinet, pe istoricul şi pedagogul englez Harold Temperley, pe profesorul francez Charles Bémont, care, pensionar, se re-

[4] N. Iorga, *Cum să citim şi să înţelegem arta*, în „Cuget clar", nr. 25—32 (III), 1930, p. 376.

[5] *Cu prilejul instalării noului rector al Universităţii din Bucureşti*, în „Cuget clar", nr. 13—16 (II), 1929, p. 237.

întorcea la universitate să asculte pe foștii studenți și continuatori.

Insistă asupra pregătirii multilaterale a studenților, prin cursuri de cultură generală, mult mai de seamă în pregătirea pentru viață, decît îngusta specializare, pe care o poți obține chiar prin munca de viitor : „Universitatea este pentru a crea suflete întregi. Vom căuta să facem la Universitate un lucru foarte nou și foarte simplu, dar foarte folositor în același timp. Nu este îngăduit ca un student să iasă din Universitate numai cu cunoștințe de literatură, de matematică, ori de medicină, ci este o înaltă și superioară credință ca și o îndreptare către cele mai frumoase idealuri care trebuie să plece din această Universitate" [6]. Aceste cursuri comune studenților tuturor facultăților sînt subordonate formării unor oameni multilaterali.

N. Iorga pune valoric talentul pedagogic al dascălului școlar deasupra pregătirii sale științifice : „De altfel, cine crede că știința este un lucru obiectiv, numai obiectiv și că nu are nimic de a face cu temperamentul se înșeală. Știința este și un temperament omenesc ; și temperamentul acesta nu trece prin nici un concurs și nu se învață din nici o carte. Personalitatea profesorului este de multe ori mult mai importantă decît toată știința lui. Personalitatea aceea care este convingere, care este căldură, care este iubire pentru cei care îi ascultă, care este de a face acea transfuziune, acea trecere de suflet către tinerii care vor duce mai departe adevărurile pe care crede că le-a găsit el" [7].

În transmiterea cunoștințelor și în trezirea pasiunii pentru studiu, Iorga consideră că rolul primordial îl are profesorul, permanent cu inima tînără și cu tact pedagogic : „Profesori — nu putem face, cu toate lecțiile noastre, și cu toate exercițiile pedagogice care li se adaugă. Învățatul om distant și rece, sigur pe abstracțiile lui, nu va putea niciodată coborî învățătura sa într-un suflet omenesc neștiutor a cărui dorință de a ști trebuia întîi trezită" [8].

Punînd mare bază pe calitatea de pedagog, N. Iorga arată că profesorii, factorii de seamă în formarea morală a tineretului, în educația școlară, este necesar să fie înzestrați cu bun-simț, rațiune, delicatețe sufletească și claritate în expunere. Așa vedea Iorga pe omul de la catedră. Era contra imobilizării profesorului la locul de muncă : lupta continuă, depășirea propriei personalități — aceasta este menirea pedagogului. Prețuia, îndeosebi, pe profesorul cercetător, plin de respect pentru literele românești. Profesorul de română, dotat cu gust literar, poate depista notele fundamentale, inclusiv pe cele estetice ale unei opere, fără ca, în discuție, viața scriitorului să rămînă indiferentă. Profesorii, au darul de a face să crească înzecit valoarea obiectului predat, prin perspectivele pe care le deschid. În activitatea sa de profesor, ca și în lucrările personale, savantul nu vedea mîndrie, ci datorii elementare de a se depăși. Profesorul are obligația de a căuta noi unghiuri de interpretare a disciplinei predate, sprijinit fiind de descoperirile științifice continue. Insistă asupra utilității cursului pentru viață, reliefînd de pildă, rolul istoriei pentru orientarea fiecărui om în societate.

N. Iorga recomandă profesorilor să se ocupe de cercetări științifice personale, pentru continua depășire profesională. Citează pe modestul profesor, izolat într-un colț de provincie, Epaminonda Francudi, care a dat o bună traducere din Sofocle, într-o vreme cînd circulau cele necorespunzătoare, făcute prin intermediari francezi, pe profesorul Dionisie Românul, din Buzău, volumul de versuri al profesorului Gr. Sălceanu din Constanța ; insistă asupra pasiunii de învățător și de moralist a lui Al. Vlahuță. recomandă traducerile epopeilor homerice de G. Murnu.

Deși, în ce privește raportul școală-cultură, socotește că ultima se oglindește în școală, în genere mai rigidă, și deși cere constant adaptarea învățămîntului la trebuințele epocii moderne, N. Iorga, neînțelegînd literatura nouă, reprosează forurilor superioare introducerea ei în programele și în antologiile școlare. În sfera reprosului lui Iorga intră și profesorii ce încurajează pe elevi, ignorîndu-se orice discreție și modestie, în publicarea unor reviste proprii, pline de o literatură submediocră. Inițiativa ca atare este lăudabilă, dar numai prin ridicarea calitativă a literaturii și prin orientarea către filonul popular.

Insistînd asupra instrucției și educației, cum își propun articolele-program ale ambelor serii, revista „Cuget clar" are încă o deosebită actualitate prin problemele pe care le ridică și pe care le discută și care, în parte, și-au găsit răspunsul prin pana unui înflăcărat patriot român, N. Iorga, el însuși distins pedagog.

[6] Idem, „Cuget clar", nr. 13—16 (II), 1929, p. 232.
[7] Idem, p. 233.
[8] N. Iorga, *Spiritul istoric*, în „Cuget clar" nr. 33—36 (II), 1929, p. 498.

Apariția școlilor triviale românești din ținutul Năsăudului în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea

T. TANCO, A. FĂRCAȘ
Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj

În dezvoltarea învățămîntului românesc din Transilvania, deschiderea școlilor din Blaj (1754) marchează o dată istorică importantă, întărită și lărgită mult prin apariția școlilor grănicerilor români de sub versanții Carpaților.

Alături de școlile de pe teritoriul Regimentului I de graniță, trivialele[1] românești din ținutul Năsăudului au contribuit, în lunga lor istorie, la înlăturarea întunericului de pe ființa neamului, lărgind aria științei de carte în zona granitei și în comitatele învecinate, prin eforturi extraordinare. „Cred, că nu exagerez cînd zic, că dintre toate ținuturile locuite de români — scria corespondentul „Gazetei Transilvaniei" în 1882 — nici unul nu a adus atîtea sacrificii pe altarul școalei, cîte a adus fostul district al Năsăudului"[2]. Sămînța aruncată într-un sol sensibil și deosebit de fertil, în acest colț străvechi de țară, udată cu sacrificiile grănicerilor a rodit și amplificat la dimensiuni și sensuri noi munca începută încă în secolele trecute de călugări, preoți, dascăli, cunoscuți sau anonimi, din casele și schiturile din Feldru, Rebrișoara, Zagra, Monor etc., unii veniți de peste munți, alții întorși de acolo cu cunoștințe de carte. Aceștia au îndeplinit un imperativ al vremii și o aspirație a neamului, inițiind, fără să bănuiască întotdeauna înalta semnificație socială și patriotică a activității lor, un număr de copii în tainele scrisului și cititului în frumoasa limbă românească. Activitatea școlilor triviale grănicerești, bazată pe adînci și îndepărtate tradiții, se va împleti cu spiritul epocii și va sta sub scutul soldaților a căror jertfă va întreține vie flacăra învățămîntului românesc, aici, pînă la Unire.

Înființarea Regimentului II grănicieresc a adus după sine deschiderea primelor școli triviale românești din ținutul Năsăudului, care au fost un factor important în afirmarea românilor.

Toate școlile grănicerești s-au organizat în temeiul ordinațiunilor împărătești din 1764 și 1766, măsuri care premerg cu un deceniu „Allgemeine österreichische Schulordnung" din 1774 și „Ratio educationis..." din 1777, sau „Norma Regio" din 1781, pe baza cărora se reglementează întregul învățămînt din imperiul austriac.

În ceea ce privește apariția, numărul, locul și durata școlilor triviale năsăudene, părerile autorilor sînt împărțite și controversate, de aceea se impune o analiză a acestor probleme pentru o clarificare și restabilire a adevărului istoric, acum, în pragul bicentenarului sărbătoresc ce le încunună existența.

În **Istoria Regimentului grănicieresc năsăudean din 1874**, George Barițiu abordează problema școlilor triviale fără să aducă vreo lămurire în pri-

[1] Numirea a fost împrumutată din sistemul de instrucție cunoscut sub acest nume în evul mediu, unde se preda studiul gramaticii, dialecticii și retoricii, ceea ce forma așa-numitul „trivium". Desenarea prin analogie corespunde numai sub aspect formal, întrucît învățau alte trei discipline fundamentale: citirea, scrierea și calcularea. Mai tîrziu, prin sporirea claselor și obiectelor de studiu, se structurează întreg conținutul conform cerințelor timpului, după care numirea de „școli triviale" primește un caracter istoric, amintind condițiile în care ele au apărut.

[2] „Gazeta Transilvaniei", Sibiu, an XLV, nr. 34/1882, p. 3.

vinţa începuturilor şi chiar strecoară unele inexactităţi, afirmînd că primele şcoli s-ar fi deschis foarte tîrziu, în 1778, începînd cu cea de la Năsăud [3]. Nu mult după aceea, V. Gr. Borgovan indică alţi ani, arătînd că după ce la 1763/1764 s-a deschis o şcoală normală la Năsăud, încă cinci şcoli triviale s-au înfiinţat între 1770—1774 [4].

Datele arătate mai sus nu clarifică problemele, ci, dimpotrivă, ele încep să se oglindească într-o serie de lucrări, răspîndind şi mai mult eroarea.

Adîncind investigaţiile legate de şcolile năsăudene, Virgil Şotropa, unul dintre cei mai informaţi în aceste probleme, în primele sale scrieri fusese ispitit să ia drept început al învăţămîntului grăniceresc năsăudean anul 1763. Dar, autorul însuşi va reveni asupra acestei date după un an, arătînd că: „Pe teritoriul Regimentului grăniceresc năsăudean, îndată după 1766 s-au înfiinţat trei şcoale triviale: în Năsăud, în Maier şi în Monor ; iar la 1786 încă alte două în Zagra şi Borgo-Prund, toate cu limba de propunere română şi susţinute din fondul de provente al regimentului" [5]. Exact în aceşti termeni este formulată concluzia şi în **Istoria şcoalelor năsăudene din 1913** [6].

La aceste constatări se ajunge cunoscîndu-se multe documente de arhivă, care azi nici nu mai există; parte din ele au dispărut în timpul primului război mondial [7], iar altele au fost distruse în urgiile celui de-al doilea război mondial. În sprijinul constatărilor lui V. Şotropa că şcolile triviale s-au deschis după 1766 pledează şi un alt fapt, convingător prin importanţa lui. Se ştie că actul fundamental, Statutul regimentelor grănicereşti, fusese aprobat abia la 13 noiembrie 1766 de către împărăteasa Maria Tereza. Dar în nici unul din cele 84 de articole şi cîteva sute de aliniate nu există cea mai mică referire la şcoli sau la probleme de învăţămînt, deşi sînt reglementate toate aspectele vieţii sociale a grănicerilor. De aici se poate deduce că la acea dată încă nu se înfiinţaseră trivialele, şi pe prim plan se aflau problemele militare, şi apoi promisiunile şi dezideratele soldaţilor. Convingerea aceasta şi-o însuşeşte şi tălmăcitorul Statutului : „Credem necesară traducerea lui în românește din motivul că el a fost baza de organizare a regimentelor grănicereşti şi a format temelia instituţiilor culturale, sociale, naţionale ridicate de vechii graniceri în valea Rodnei..." [8]. De aceea, afirmaţia că primele şcoli triviale năsăudene îşi deschid porţile după 1766, respectiv după apariţia mai întîi a Statutului (în lipsa actului de certificare a naşterii lor), e mai credibilă şi susţinută de interpretarea evenimentelor politice şi de logica desfăşurării lor. Această dată se răspîndeşte şi în alte publicaţii şi ea va fi preluată de toţi cei ce vor scrie despre şcoli şi se vor referi şi la cele năsăudene. Există însă autori care nu îi acordă credit şi consideră apariţia şcolilor triviale la o dată mai tîrzie, chiar şi după publicarea studiilor amintite mai sus.

Printre cei ce abordează problema şcolilor năsăudene este şi Petru Pipoş care în ediţiile mai vechi, ca şi în cea din 1912 ale Istoriei pedagogiei spune : „...Mai departe s-au ridicat şcoale şi pe teritoriul Regimentului II, anume la Năsăud o şcoală normală, care a ajuns la un bun renume ; apoi între 1770—77 au luat fiinţă încă vreo cinci şcoale triviale. Şi în aceste şcoli instrucţia se face parte în limba germană, parte în limba română (cetit, scris, socotit) [9]. Inexactităţile încep atunci cînd se consideră că au apărut în acei ani şi chiar deodată cele cinci triviale (în urma celei normale) şi mult mai tîrziu decît în realitate; se ştie că la început au apărut numai trei şcoli. Apoi, şi în ce priveşte limba, în prima etapă, şi care s-a întins pe aproximativ 70 de ani, se învăţa numai în românește.

[3] Vezi George Bariţ, *Istoria Regimentului al II-lea românesc grăniceresc transilvan*, Braşov, 1874, p. 11.

[4] Vezi V. Gr. Borgovan, *O excursie prin istoria pedagogiei la noi la români*, în „Transilvania", Sibiu, an. XVI, nr. 19/20, 1885, p. 177.

[5] Virgil Şotropa. *Istoria şcoalelor năsăudene*, în „Transilvania", Sibiu, an. XXXIV, nr. 1/1903, p. 24.

[6] Virgil Şotropa şi Nicolae Drăganu, *Istoria şcoalelor năsăudene*, Bistriţa, 1913, p. 72—73.

[7] Reluînd problemele istoriei şcolilor după Unire şi adîncind cercetările, V. Şotropa se lovește de goluri bibliografice şi mai mari, pentru motivul, cum arăta în 1929, că : „O greşeală ireparabilă s-a comis din partea tuturor organelor în drept care de la 1919 pînă azi n-au aflat cu cale să reclame arhivele ardelene cărate la Viena şi Budapesta, prin ceea ce s-a dat pierzării imens material valoros privitor la viaţa neamului românesc din Ardeal". (Virgil Şotropa, *Înfiinţarea graniţei năsăudene*, 1762, „Arhiva someşană", nr. 24/1938, p. 67).

[8] V. Bichigeanu, *Statutul grăniceresc*, (introducerea la textul tradus), „Arhiva someşană", nr. 9/1928, p. 76.

[9] Dr. Petru Pipoş, *Istoria pedagogiei*, Arad, ed. a IV-a, 1912, p. 9.

Asemănătoare este şi formularea lui G. Sima (cîţiva ani mai tîrziu). Referindu-se la apariţia şcolilor năsăudene, el scria că : „...între 1770—1774 se fac alte cinci şcoli triviale pe teritoriul acestui regiment“ [10]. E aproape o repetare a concluziilor lui Pipoş, cu deosebirea că restrînge aproximaţia pe un interval mai mic.

Nici Istoria învăţămîntului scrisă de Nicolae Albu, mai recentă decît cele amintite, nu e scutită de greşeli. Referindu-se la şcolile latino-germane şi la şcolile normale, el face afirmaţia : „Concomitent cu acestea se înfiinţează altele triviale la: Zagra, Telciu, Sîngeorz, Maieru, Feldru, Monor şi Borgo-Prund (1764—1774)“ [11].

Datele la care consideră apariţia lor sînt contrazise de cele arătate anterior, iar comuna Feldru n-a avut niciodată o asemenea şcoală. Greşite sînt şi referirile la localităţile Sîngeorz şi Telciu, considerîndu-se că acestea au avut asemenea şcoli o dată cu celelalte sate.

La o dată mai reală se fixează Ştefan I. Pop, afirmînd că pe teritoriul regimentului au funcţionat : „Şcoale triviale (curs supraprimar) abia din 1770 în Năsăud, Maieru, Monor, Zagra şi de la 1784 în Prundul Bîrgăului“ [12]. (Cu corectivul că în Zagra şcoala s-a înfiinţat o dată cu cea dir Bîrgău). Aşadar, anul 1770 este indicat cu o mai mare certitudine, considerîndu-se că de atunci au funcţionat primele triviale.

Problema ce se cere lămurită pe temeiul informaţiilor existente este aceea de a stabili exact anul înfiinţării lor. Mai exact, în care an anume — în limita acestor patru (1766—1770) — s-au deschis primele triviale şi în ce localităţi ?

Avînd în vedere argumentele lui Şotropa şi raliindu-ne acestora, sîntem în prezenţa primelor şcoli româneşti triviale la Năsăud îndată după organizarea statutară a regimentului. Şotropa arată că mai întîi s-a trecut la reglementarea veniturilor şi la crearea fondurilor pentru cheltuieli ce le aveau de suportat ţăranii.

Pe temeiul acestor fapte este întemeiată formularea din Istoria şcoalelor că: „Pe teritoriul Regimentului grăniţeresc năsăudean îndată după 1766 s-au înfiinţat trei şcoale triviale : în Năsăud, Maieru şi Monor...“ [13], mai întîi fiind rezolvate problemele militare şi asigurate condiţiile materiale ale instituţiilor sociale. Şi e posibil, în lumina acestor date, să fi fost înfiinţate şcolile chiar în 1766, sau în anii următori, în oricare dintre aceştia, dar înainte de 1770.

La ipoteza de mai sus răspunde un singur act, dar cel mai valoros. Întîmplarea a făcut să se salveze dispariţiei un document în care se atestă existenţa lor cu siguranţă. E vorba de procesul-verbal din 5 noiembrie 1770 redactat la Năsăud în şedinţa comisiei economice a regimentului şi în care se arată că e nevoie de creşterea contribuţiilor comunelor la susţinerea şcolilor : „Delegaţilor sătesti li se face următoarea propunere : Majestatea Sa i-a absolvit pe grăniceri de a mai plăti taxa capitală şi protecţională, deci ei au să plătească de acum numai 2/3 din contribuţii, şi rămîn în posesiunea vînatului şi pescuitului. Deoarece însă ei pentru întreţinerea şcolilor plăteau după fiecare fiorin contribuţional cîte unu şi jumătate crucer, acum diminuîndu-se contribuţia, suma destinată pentru şcoli nu va fi suficientă. Nu se vor putea susţine din o sumă aşa mică şcolile „valahe“ din Năsăud, Maieru şi Monor, ci şi o şcoală germană din Năsăud ; apoi s-a propus şi angajarea unui călugăr pentru instrucţia limbii latine şi a altor studii...“ [14]. Virgil Şotropa, cunoscînd documentul acesta mult mai tîrziu, revine cu o poziţie critică şi cunoştinţe mult îmbogăţite şi le expune după 27 de ani într-un studiu de sinteză.

Dacă nu ştim exact data cînd aceste şcoli îşi fixează temeiul în solul acestui ţinut, anul 1770 este scriptic începutul trivialelor din Năsăud, Maieru şi Monor. De aceea, bicentenarul acestor vechi şcoli româneşti se sărbătoreşte în acest an, 1970, în plină eră socialistă. Iar dacă vreodată se va scoate la iveală documentul atît de mult căutat şi se va dovedi că în realitate şcolile triviale năsăudene sînt cu cîţiva ani mai vechi, bucuria şi satisfacţia va fi a tuturora.

[10] G. Sima, *Şcoala românească din Transilvania şi Ungaria*, Buc., 1915, p. 7.
[11] Nicolae Albu, *Istoria învăţămîntului românesc din Transilvania pînă la 1800*, Blaj, 1944, p. 217.
[12] Dr. Ştefan I. Pop, *O pagină de istorie*, Bistriţa, 1947, p. 8.
[13] Virgil Şotropa şi Nicolae Drăganu, *Op. cit.*, p. 72—73.
[14] Citat după Virgil Şotropa, *Contribuţii la istoria şcoalelor năsăudene*, în „Arhiva someşană“, Năsăud, nr. 11/1929, p. 3.

Procesul-verbal, pe lîngă faptul că atestă existenţa şcolilor la 1770, mai lămureşte cîteva probleme :

1. Numărul şcolilor triviale la început a fost de trei, în localităţile indicate exact de majoritatea autorilor, adică : Năsăud, Maieru, Monor.

2. La început limba de predare a fost aceea prin care se subliniază menirea şi caracterul lor de şcoli „valahe".

3. În 1770 se pune problema înfiinţării şcolii germane, cum arată procesul-verbal citat, care a produs atîtea interpretări şi controverse cu privire la deschiderea ei. Foarte tîrziu ajunge să se lămurească problema. Z. Pîclişan, pe baza unui document de arhivă, arată : „Azi, anul se poate preciza exact: şcoala a început să funcţioneze la 1 iunie 1771. La 13 martie colonelul baron Enzenberg scrie episcopului Rednic că după stăruinţe de aproape trei ani, a reuşit să obţină de la Consiliul de război din Viena înfiinţarea unei şcoli la Năsăud şi să ceară pentru conducerea ei un călugăr de la Blaj... Călugărul trimis a fost Ieronim Kalnoki întors de la studii din Roma în 1769... Într-adevăr şcoala a şi început la această dată, pentru că la 23 mai 1772 Kalnoki scrie congregaţiei De Propaganda Fide : „Eu, transferat la acest district militar rognean, pentru a da junimei române, din legiunea a doua română, fundamentele limbei latine, în prezent mă nizuiesc a satisface acest scop din prima iunie 1771". Data deci este sigură: 1 iunie 1771. Din scrisoarea aceasta a lui Kalnoki vedem că la început şcoala avea 30 de elevi la limba latină, al căror număr creşte mereu, şi 40 de elevi la limba germană [15].

Aşadar, înaintea şcolii latino-germane existau cele trei triviale româneşti, susţinute din sumele votate de comisie şi defalcate din fondul de provente, sume îndestulătoare pînă la apariţia acesteia, urmînd apoi o nouă sporire a contribuţiei din partea ţăranilor pentru susţinerea lor.

Pentru a corecta încă o eroare care modifică numărul şcolilor triviale şi al localităţilor, semnalăm şi pe cea care susţinea că: „La un pas de Reghin, în Rusii Munţi, era o şcoală trivială grănicerească încă din 1773, comuna numărîndu-se între cele 44 sate care formau Regimentul II românesc de graniţă cu centrul la Năsăud" [16]. De necrezut cîte confuzii şi cît de mult s-au extins, căci la Rusii Munţi n-a fost vorba nici de strămutarea unei şcoli şi nici măcar o intenţie de acest fel nu se cunoaşte.

În evoluţia istorică a organizării grănicerilor intervin alte evenimente care redeschid problema şcolilor triviale. În cea de-a treia etapă se militarizează şi valea Bîrgăului, integrîndu-se districtului năsăudean. După scurt timp, se deschide şcoala trivială din Prundul Bîrgăului, la 1786. Tot atunci se înfiinţează şi triviala din Zagra. Deşi se înregimentase încă din 1762, primele trei şcoli se fixează în zonele cele mai populate şi, după cum se ştie, la distanţe mari, cuprinzînd iniţial copiii soldaţilor din două sau trei companii. Numărul lor a fost hotărît în primul rînd de puterea bugetului. Abia după ce grănicerii primesc muniţii şi li se întăresc şi alte drepturi, şcolile vor spori la cinci. În condiţiile acestea se înfiinţează şi triviala din Zagra. Era punctul cel mai vestic al zonei militare şi destul de izolat, fiind sediul companiei a IX-a pentru ostaşii din satele din jur, unde era necesară o şcoală şi pentru aceşti grăniceri.

Împrejurările fac să fie aduse o serie de modificări conţinutului învăţămîntului trivial (asupra problemei vom reveni într-un alt studiu), şi refixări ale şcolilor în satele regimentului. Două strămutări se fac pe parcursul existenţei lor, determinate de cauze complexe, militare şi sociale, la date diferite : „La anul 1816 şcoala trivială din Maieru s-a strămutat la Sîngeorz... Consiliul belic de Curte transferă în 1837 fostele şcoli triviale române în şcoli triviale germane şi tot cu această ocaziune şcoala trivială din Năsăud fu strămutată la Telciu" [17].

Astfel s-a statornicit cu timpul învăţămîntul românesc trivial în cele cinci localităţi : Telciu, Sîngeorz, Monor, Zagra şi Prundul Bîrgăului. Pionieratul lui în contextul istoric din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea este cea mai esenţială contribuţie la instrucţia şcolară şi la dezvoltarea culturală a românilor de sub Munţii Ţibleşului, Rodnei, Bîrgăului şi Budacului. „Iuţeala cu care s-au înmulţit şcoalele româneşti transilvane în partea a doua a veacului al XVIII-lea — spune un autor — se atribuie în

[15] Z. Pîclişan, *Mărunţişuri istorice*, în revista „Cultura creştină", Blaj, an. XVI, nr. 7—8/1936, p. 400—401 ; vezi şi Ştefan Buzilă, *Protopopii Năsăudului*, „Arhiva someşană", nr. 27/1940, p. 302.

[16] Nicolae Albu, *Op. cit.*, p. 303.

[17] Virgil Şotropa şi Nicolae Drăgan, *Op. cit.* p. 75.

mare parte înfiinţării şcoalelor grănicereşti de pe teritoriul celor două regimente de margine: întîiul cu sediul la Orlat, al doilea, la Năsăud" [18].

Sub numele de „triviale", şcolile năsăudene fac adevărată epocă în învăţămîntul din Transilvania. Aproape pe tot parcursul duratei îşi păstrează această denumire. Cele mai esenţiale structurări le impun factorii interni ai vieţii sociale şi militare, care determină apoi înfiinţarea de şcoli comunale, inclusiv în localităţile unde funcţionau cele triviale. Încă prin 1830, în toate cele 44 de comune grănicereşti existau şcoli poporale naţionale (National Gemeinde Schulen), iar în următorii şapte ani acestea se consolidează didactic şi economic. În acestea constă originea modificărilor care s-au impus trivialelor, atît în ce priveşte limba de predare, cît şi destinaţia lor. Pînă şi numirea a fost apoi alta. Ultima este aceea de „şcoli fundaţionale".

După o luptă agitată în care trivialele se salvară în cîteva rînduri, îşi încheie glorioasa existenţă în al doilea veac al istoriei lor, sarcinile şi rolul păstrîndu-l în parte şi pe cît a fost posibil prin transformarea lor în şcoli naţionale comunale. Ca sistem „trivial" dispar pe rînd, în două etape tot aşa precum apăruseră. În 1890 au fost desfiinţate trivialele din Sîngeorz (iniţial din Maieru), din Telciu (iniţial din Năsăud), şi cea din Zagra. Încă 19 ani rezistă prin lupta reprezentanţilor comunali în Comitetul fondurilor grănicereşti şcolile fundaţionale din Prundul Bîrgăului şi Monor. Li se decide şi lor sfîrşitul, printr-o hotărîre, cam pripită şi nepopulară în masa urmaşilor grănicerilor, a organului amintit, o dată cu închiderea anului şcolar 1908/1909, cea din Monor după aproximativ 140 de ani de „şcoală grănicerească", indiferent denumirea pe care a avut-o, înregistrînd cea mai lungă durată. Dar, ecoul ei şi al lor, tradiţiile şi spiritul pozitiv au continuat şi continuă şi azi, în fiinţa şcolilor generale şi în conştiinţa slujitorilor neobosiţi şi a maselor ţărăneşti, ca o faclă vie a învăţămîntului românesc tradiţional de pe acele locuri.

Cele cîteva probleme ridicate în legătură cu apariţia, numărul, durata şi localităţile trivialelor din ţinutul Năsăudului s-au impus dintr-o mai mare consideraţie pentru aportul lor la dezvoltarea învăţămîntului românesc, la creşterea conştiinţei naţionale şi la formarea unităţii politice şi sociale a românilor. Corectarea unor erori este cu atît mai necesară cînd se au în vedere şi se pregătesc lucrări de anvergură, cînd tot mai evidente sînt eforturile specialiştilor pentru elaborarea unor lucrări cu caracter monografic privind trecutul şcolii româneşti. În întîmpinarea acestor iniţiative şi înfăptuiri, vin şi rîndurile acestui studiu, căci nedorit de multe inexactităţi s-au strecurat în literatura didactică a trivialelor năsăudene. Îndreptarea lor şi stăvilirea altora este o datorie ce se cere manifestată. Spiritul ştiinţific şi riguroasa rescriere a istoriei şcolilor năsăudene la venerabila vîrstă de 200 de ani trebuie să se afirme pînă la detaliu.

[18] Nicolae Albu, *Op. cit.*, p. 216.

În forumul pedagogic internațional contemporan *

Conf. univ. I. CREMER

Explozia informațională științifică și culturală, caracteristică etapei actuale de dezvoltare istorică a umanității, se manifestă și printr-o prodigioasă sporire a numărului reuniunilor periodice internaționale, ca expresie a nevoii imperioase contemporane a fiecărei țări de a intensifica tot mai mult contactele intelectuale și schimburile de opinii științifice pe plan mondial, pentru a putea ține cît mai în ritm pasul cu uriașa dezvoltare a științei și tehnicii prezente. Statistici recente indică, în acest sens, că, în ultimul timp, anual, au avut loc, pe plan mondial, circa 3500 de congrese internaționale, la care au participat peste 2 milioane de persoane. Sînt cifre cu adevărat impresionante. Ele includ, negreșit, și numărul mereu în creștere al diferitelor reuniuni anuale internaționale din ultimii ani, axate pe tematici educaționale.

Congresele periodice ale oamenilor școlii — naționale și, mai apoi, internaționale — și-au făcut apariția începînd cu cea de-a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Primele congrese pedagogice naționale au luat naștere în Germania (1848), sub directa influență pozitivă a activității pedagogului progresist Adolf Diesterweg, care milita intens pentru asocierea sub forme variate a cadrelor didactice, în scopul apărării intereselor lor de breaslă și al îmbunătățirii continue a procesului instructiv-educativ în școală. Ulterior, congrese naționale didactice vor avea loc, în mod periodic, și în alte țări : Elveția (1866), Belgia (1871), Franța (1878). În țara noastră, primul Congres al corpului didactic va fi organizat în 1884, ca urmare a activității *Societății corpului didactic din România*, constituită în decembrie 1878, din inițiativa patriotică a unor cărturari inimoși (Spiru C. Haret, generalul C. Davila, P. S. Aurelian ș.a).

Cele dintîi congrese internaționale ale cadrelor didactice se vor reuni abia în ultimile decenii ale secolului trecut. Astfel, între 6 și 10 septembrie 1885, s-a ținut, la Le Hâvre (în Franța), unul din primele congrese internaționale ale institutorilor și institutoarelor. La una din secții, s-a pus chiar în discuție problema utilității congreselor naționale și internaționale ale cadrelor didactice, iar, în rezoluția finală, participanții și-au exprimat cu convingere părerea că „este util să aibă loc, în Franța și în alte țări, congrese internaționale".[1]

În primele decenii ale secolului nostru, asemenea reuniuni cu caracter internațional ale oamenilor școlii devin tot mai numeroase, unele desfășurîndu-și lucrările chiar în țara noastră (ca, de pildă, cel de-al X-lea Congres internațional al învățămîntului secundar, ținut la București, în 1928). Ceea ce caracteriza aceste reuniuni era, în primul rînd, caracterul lor europocentrist.

După cel de-al doilea război mondial, îndeosebi, în urma activității planificate a unor organisme internaționale specializate (UNESCO, B.I.E. etc.), numărul acestor reuniuni internaționale crește an de an. Tematica lor devine mai bogată, mai variată. Numărul global al participanților crește și el mereu.

* Prezentul material are la bază note informative, dări de seamă și articole, apărute în anii 1968—1970, în unele publicații din țară sau de peste hotare, dintre care amintim: „Revista de pedagogie", „Gazeta învățămîntului", Biblioteca Centrală Pedagogică — „Informare pedagogică sumară", „Contemporanul", „Cronica", „Cronique de l'UNESCO", „Bulletin international d'éducation", „L'école et la nation", „L'éducation nationale", „Education et développement", „L'éducateur magazine", „Erziehung und Unterricht", „Pädagogische Rundschau", „Pädagogik etc.

[1] *Compte rendu du Congrès international d'instituteurs et d'institutrices*, tenu au Hâvre du 6 au 10 septembre 1885, Paris, 1885, p. 204.

Datorită importanței tot mai mari acordate procesului educațional în fiecare țară, ca urmare a cerințelor dezvoltării sociale contemporane, reuniunile internaționale consacrate dezbaterii unor probleme actuale instructiv-educative sau de învățămînt au început să devină preocupări majore nu numai pentru țările europene, ci și pentru numeroase state din celelalte continente, îndeosebi pentru țările în curs de dezvoltare din Africa sau din Asia. Anul în curs, proclamat de cea de-a XXIII-a sesiune a Adunării generale a Organizației Națiunilor Unite ca *An internațional al educației*, are înscris pe agenda sa și un mare număr de reuniuni pedagogice internaționale, care, neîndoielnic, vor stimula preocupările și măsurile salutare educaționale, pe plan mondial, în anii care vor veni.

Un scurt bilanț analitic al acestor reuniuni internaționale — mai ales pe etapa ultimelor două decenii — ar fi, după părerea noastră, plin de învățăminte atît pentru conturarea peisajului pedagogic internațional contemporan, cît și pentru descifrarea unor tendințe actuale pe coordonatele unei pedagogii prospective mondiale. Spațiul limitat acordat acestui material nepermițîndune însă să abordăm problema multilateral și în perspectiva istorică a unui număr mai mare de ani, ne vom strădui să desprindem doar cîteva aspecte mai pregnante și unele concluzii semnificative ale reuniunilor internaționale mai importante pe teme educaționale, desfășurate în anii 1968—1970.

* * *

Reuniunile internaționale organizate pentru a dezbate probleme actuale pedagogice sau de învățămînt au, astăzi, denumiri și aspecte organizatorice foarte variate. Congrese, conferințe, simpozioane, colocvii, stagii, seminarii, reuniuni de experți, sesiuni, consfătuiri etc. — sînt termeni curent întîlniți pe agenda adunărilor internaționale actuale, cu teme educaționale. Diferențieri precise, definitorii, între aceste denumiri sînt, însă, destul de greu de stabilit. Vom încerca, totuși să determinăm unele nuanțări operative.

Congresele și conferințele internaționale urmăresc, în genere, să strîngă laolaltă — de cele mai multe ori periodic — pe reprezentanții unui număr mai mic sau mai mare de țări, pe delegații unor instituții oficiale, specializate, pe membrii unor organisme internaționale cu caracter pedagogic (guvernamentale sau nu), pentru a dezbate probleme actuale, teoretice sau practice, în vederea desprinderii anumitor hotărîri comune. Diferența între congresele și conferințele internaționale ar consta, pe cît se pare, în faptul că primele reprezintă, de cele mai multe ori, adunări generale statutare, anuale, ale membrilor unor asociații internaționale cu caracter pedagogic, tinzînd să aibă o arie largă de reprezentare colectivă.

Dintre congresele și conferințele internaționale cu caracter pedagogic care au avut loc în anii 1968—1970 amintim cîteva din cele mai importante, pentru a se putea reliefa varietatea tematică și direcționarea unor preocupări pedagogice actuale, pe plan mondial. Astfel, *Federația internațională a mișcărilor Școli moderne* și *Școala modernă — Pedagogia Freinet* și-au ținut, în aprilie 1968, cel de-al XXIV-lea congres anual, la Pau (Franța), axat pe tema Controlul în pedagogia modernă, în aprilie 1969, cel de-al XXV-lea congres la Grenoble (Franța), cu o tematică eterogenă : expresia liberă și cunoașterea copilului, metode intuitive la cursul pregătitor, organizarea mediului școlar, organizarea muncii individualizate — programare, tehnici audio-vizuale moderne, iar, în martie 1970, la Charleville-Mézières, cel de-al XXVI-lea congres care a dezbătut, printre altele, probleme ca : programarea, libera cercetare, cunoașterea copilului etc. În aprilie 1969, *Centrul internațional de studii din Sönnenberg* (R.F. a Germaniei) a ținut în acea localitate, un congres în care s-a discutat tema *Voința de reformă — necesitatea reformei în pedagogie, consecințele dinamicii economice și politice. În sept. 1969, Asociația internațională a științelor educației* (A.I.S.E.), înființată în 1957, a organizat, la Varșovia (R.P.Polonă), un congres internațional, care a avut ca temă : *Situația și sarcinile științelor pedagogice ce decurg din necesitățile și problemele puse, în domeniul teoriei și practicii educației, de civilizația modernă și, mai ales, de procesele de industrializare, democratizare și ale culturii de masă.* În sfîrșit, amintim că, în aprilie 1970, a avut loc la Zürich (Elveția), cel de-al XXIII-lea congres organizat de

Asociația internațională pentru progresul social, consacrat temei : *Utilizarea timpului liber pentru educația permanentă a adulților.*

Conferințe internaționale pedagogice au fost, în acest răstimp, destul de multe. Dintre ele amintim : conferința de la Budapesta (R. P. Ungară), din mai 1968, cu tema : *Rolul cercetărilor de istoria pedagogiei în perfecționarea pedagogiei* ca știință ; conferința de la Paris (Franța), organizată de *UNESCO*, în august 1968, pe tema : *Planificarea educației ;* conferința de la Tunis (Tunisia), organizată de la 31 martie — 4 aprilie 1969, de *Uniunea mondială a organizațiilor pentru protecția copilăriei și adolescenței* (UMOSEA), avînd ca temă *Sprijinirea psiho-socială a familiei în scopul adaptării copiilor și tinerilor din mediile cu evoluție rapidă ;* conferința sindicală, organizată de F.S.M., la Nicosia (Cipru), din mai 1969, care a dezbătut problema alfabetizării funcționale ; cea de-a 31-a conferință internațională de instrucție publică de la Geneva (Elveția), din iulie 1968, organizată de *Unesco* și *B.I.E.* în legătură cu educarea tineretului în spiritul păcii; cea de-a VI-a conferință a miniștrilor europeni de educație organizată în mai 1969, la Versailles (Franța), cu tema *Educația pentru toți.*

Congresele și conferințele internaționale se termină, în genere, cu hotărîri ale participanților, oglindite în documente finale programatice : rezoluții, moțiuni, recomandări etc.

Spre deosebire de congrese și conferințe, simpozioanele internaționale nu-și propun să ajungă la hotărîri comune finale cu caracter programatic ; ele urmăresc doar dezbaterea amplă, sub fațete variate, a unei teme pedagogice. Amintim, în acest sens, de simpozionul internațional, organizat în septembrie 1968, la Rostock (R.D.G.), cu tema *Educația sexuală ca pregătire în vederea căsătoriei și a vieții în familie*, în cadrul căruia s-au trecut în revistă probleme ca : posibilitățile și limitele educației sexuale, metode de cercetare în domeniul educației sexuale, educația sexuală și familia, contribuția medicului la educația sexuală etc. La cel de-al VII-lea simpozion internațional pe tema instruirii programate, care a avut loc în septembrie 1969, la Viena (Austria), și la cel de-al VIII-lea, care a avut loc, în mai 1970, la Basel (Elveția), s-au dezbătut probleme ca : mașinile pentru predarea în grup, aspectele speciale ale instruirii programate pentru economie și pentru educația adulților, iar la simpozionul internațional, din aprilie 1970, organizat de *F.I.S.E.*, la Berlin, pe tema *Lenin și educația*, s-a dezbătut, sub aspecte multiple, actualitatea ideilor leniniste despre educație și învățămînt în vederea dezvoltării învățămîntului în țările socialiste.

Colocviile, stagiile și seminariile sînt organizate, în genere, sub forma de reuniuni internaționale de dezbatere științifică mai profundă a unei teme pedagogice actuale și de instructaj practic în vederea unui schimb de experiență în domeniul tematic abordat. *Accentuarea, mai puțin sau mai mult intensivă, a laturii de instructaj practic se pare că marchează o oarecare gradație a reuniunilor internaționale amintite* (colocvii, stagii, seminarii). Astfel, între 23 septembrie și 4 octombrie 1969, *UNESCO* a organizat, la București (R. S. România), un colocviu internațional consacrat problemelor actuale ale modernizării matematicii în învățămîntul mediu și superior din țările europene. Un larg răsunet l-a avut colocviul european, ținut la Paris (Franța) între 27 și 30 decembrie 1968, organizat din inițiativa *Federației Internaționale a Sindicatelor de Învățămînt* (F.I.S.E.) în colaborare cu *UNESCO*, pentru a se discuta pe larg tema de stringentă actualitate : *Educația și dezvoltarea științifică, economică și socială.* La colocviul internațional organizat de *UNESCO*, la Paris, între 16—20 februarie 1970, s-a dezbătut tema *Educația și dezvoltarea omului.* Dintre stagiile de studiu, ținute în ultimul timp, înregistrăm doar pe acela organizat de *UNESCO* la Varna (R. P. Bulgaria), între 19—29 august 1968. Cu acest prilej s-a întreprins o adevărată analiză prospectivă multilaterală a problemelor teoretice și practice ale instruirii programate.

Seminariile pedagogice internaționale din ultimii ani au fost axate pe tematici variate, aducînd în centrul discuțiilor probleme ale învățămîntului preșcolar (al IV-lea seminar internațional, ținut în R.D.G., în mai 1968, sau al V-lea, ținut la Varșovia, în septembrie 1969), probleme ale învățămîntului superior (al XIII-lea seminar internațional, organizat de *Universitatea de azi*, în septembrie 1968, la Dubrovnic — R.S.F. Iugoslavia), unele probleme actuale ale

orientării şcolare şi profesionale (al V-lea seminar internaţional pe tema orientării şcolare şi profesionale, organizat la Roma, între 14—19 octombrie 1968, de *Asociaţia internaţională de orientare profesională)* ş.a.

Reuniunile de experţi (care adună laolaltă specialişti în vederea elaborării unor materiale educaţionale teoretice sau practice de interes comun), sesiunile şi consfătuirile de specialişti au fost şi ele prezente pe agenda reuniunilor internaţionale pedagogice ale anilor 1968—1970. Astfel, UNESCO a organizat, la Moscova (U.R.S.S.), între 16 şi 23 ianuarie 1968, o reuniune internaţională de experţi pentru a examina, în lumina cerinţelor contemporaneităţii, conţinutul învăţământului general şi a redacta, în acest sens, un cuprinzător material pedagogic ; la Toronto (Canada), între 26—30 august 1968, o reuniune internaţională de experţi în problemele cercetării pedagogice ; la Bucureşti (R. S. România), între 10 şi 16 decembrie 1968, o alta în problemele tineretului, iar de la 20—23 ianuarie 1969, la Hamburg (R. F. a Germaniei), o reuniune în legătură cu formarea cadrelor didactice, şi alta cu privire la învăţământul limbii materne, de la 8 la 12 decembrie 1969. Pentru reuşita şi răsunetul ei, o menţiune cu totul specială se cuvine reuniunii de la Bucureşti a rectorilor universităţilor europene, care a avut loc între 22 şi 28 aprilie 1970, pe tema *Universităţile europene şi problemele colaborării interuniversitare.*

Scurta privire asupra principalelor forme de reuniuni internaţionale pedagogice şi a tematicii variate abordate de ele, permite, totuşi, în mare măsură, să se observe principalele jaloane ale preocupărilor actuale pe plan internaţional, acordate perfecţionării procesului educaţional, sub aspecte diverse, ca unul din imperativele majore umane, în era atomică şi a cuceririi Cosmosului. Iniţiativa internaţională în această direcţie este impulsionată, de cele mai multe ori, de mişcarea sindicală mondială (F.S.M. sau F.I.S.E) şi, mai ales, de instituţii internaţionale specializate, cum este, de pildă, Organizaţia Naţiunilor Unite pentru Educaţie, Ştiinţă şi Cultură (UNESCO), înfiinţată în 1945, care desfăşoară, sub egida O.N.U., o intensă şi multilaterală activitate internaţională în scopul perfecţionării muncii instructiv-educative şi dezvoltării învăţământului pe plan mondial. Prezenţa pozitivă a unui mare număr de reuniuni internaţionale în ultimii ani — conferinţe, colocvii, stagii, reuniuni de experţi etc. — este strîns legată, în primul rînd, de acţiunile întreprinse de UNESCO. În acelaşi sens însă, trebuie subliniată şi contribuţia tot mai activă a unui număr tot mai mare de asociaţii internaţionale cu preocupări pedagogice (multe înfiinţate în ultimul deceniu) ca de pildă : *Uniunea mondială a organismelor pentru salvarea copilăriei şi adolescenţei ; Federaţia internaţională a mişcărilor Şcolii moderne ; Federaţia internaţională pentru educaţia părinţilor şi educatorilor ; Asociaţia internaţională a ştiinţelor educaţiei ; Asociaţia internaţională pentru modernizarea educaţiei, cu plan de acţiune progresist ; Asociaţia internaţională de orientare profesională ; Comisia internaţională de învăţămînt matematic ; Centrul internaţional al filmelor pentru copii* etc.

Iniţiativele unor acţiuni naţionale în unele ţări — cu participare internaţională — n-au lipsit nici ele. Astfel, simpozionul internaţional în legătură cu educaţia sexuală, ţinut la Rostock (R.D.G.) în septembrie 1968, a fost organizat de Institutul pedagogic din cadrul Facultăţii de filozofie a Universităţii din Rostock şi de colectivul de cercetare „pedagogia sexuală" de pe lîngă consiliul ştiinţific al Ministerului Învăţămîntului din R.D.G. La simpozion au participat mulţi invitaţi de peste hotare (Finlanda, R.S.F. Iugoslavia, R. P. Polonă, R. F. a Germaniei, R. S. România, Suedia, U.R.S.S.).

Una din caracteristicile marcante ale multor reuniuni cu caracter educaţional, îndeosebi pentru ultimii ani, este numărul impresionant de participanţi şi larga lor reprezentare internaţională. Iată, în această privinţă, cîteva ilustrări mai semnificative : la Pau (Franţa), în aprilie 1968, la al XXIV-lea Congres al Federaţiei internaţionale a mişcărilor Şcolii moderne, au luat parte peste 1200 de delegaţi, iar la Zagreb (R. S. F. Iugoslavia), în aprilie 1968, la Congresul al X-lea al Federaţiei internaţionale a profesorilor de limbi străine, au fost prezenţi peste 900 de specialişti din 25 de ţări.

Reuniunile internaționale actuale au renunțat, în mare parte, la aspectul europocentrist din trecut, geografia lor organizatorică și problematică extinzîndu-și aria de cuprindere și la alte continente. Unele reuniuni internaționale — cu participare europeană — s-au ținut, de pildă, în Africa (conferința de la Tunis, din aprilie 1969) sau în America (reuniunea de experți de la Toronto-Canada, din august 1968). La reuniunile organizate în Europa — de altfel, cele mai numeroase — iau parte, de cele mai multe ori, și reprezentanți veniți din alte continente. Astfel, pentru a da doar un singur exemplu, la colocviul european de la Paris, din decembrie 1968, au fost prezenți delegați din Japonia, Sudan, Chile, Mexic, Canada etc., deoarece, în prezent, multe din problemele pedagogice au coordonate mondiale.

Totuși, în condițiile progreselor uimitoare și rapide ale științei și tehnicii actuale și ale dezvoltării economice, sociale și politice diferențiate a diferitelor țări pe harta mondială, se înțelege că problemele educaționale suscită nu numai preocupări generale asemănătoare pe linia contemporaneității, ci și aspecte diferențiale, uneori bine conturate, pe grupe de țări. Acest lucru se traduce și prin organizarea unor reuniuni internaționale cu un orizont mai limitat, ca direcționare spațială sau social-politică specifică. Astfel, ținîndu-se seama de importanța arzătoare a rezolvării problemei analfabetismului și a educației permanente pentru țările în curs de dezvoltare din Africa, la Yaoundé (Camerun), în martie 1968, un număr de 13 țări africane au discutat aceste probleme în cadrul unei sesiuni internaționale, organizate sub lozinca „Zilele de studiu ale educației populare africane". Între 12 și 20 ianuarie 1970, a avut loc, la Marrakech (Maroc), o conferință organizată de U.N.E.S.C.O., care a reunit laolaltă pe miniștrii educației și planificării din 16 state arabe, pentru a analiza cauzele crizei actuale a educației în vederea unor reforme structurale privind conținutul și organizarea învățămîntului în aceste țări. De asemenea, se organizează, în mod curent, reuniuni ale unor țări socialiste în legătură cu dezbaterea comună a problemelor instructiv-educative actuale pentru dezvoltarea învățămîntului socialist. Astfel, în septembrie 1969, unele probleme ale educației estetice a preșcolarilor au fost studiate, sub unghiuri diverse, la seminarul internațional de la Varșovia (R. P. Polonă), unde au participat delegați din 7 țări socialiste, iar, la conferința internațională de la Varna (R. P. Bulgaria), miniștrii învățămîntului din mai multe țări socialiste au dezbătut problema educației comuniste a studenților din țările respective.

În genere, *toate reuniunile au constituit, pentru participanți, o tribună de informare pedagogică reciprocă și de dezbatere în comun a unor teme educaționale importante ale vremurilor noastre*. Totodată, ele au fost și un mijloc de seamă pentru a vehicula, în circuitul internațional, probleme pedagogice ce își cer, într-un viitor foarte apropiat, urgentă rezolvare, unele prin eforturi colective mondiale.

Recentele reuniuni internaționale au ridicat, de multe ori, o gamă întreagă de probleme generale pedagogice, care reprezintă o contribuție interesantă la conturarea dimensiunilor extensibile ale unei pedagogii internaționale în curs de formare. În linii mari, ele încrustează următorul registru problematic :

Mai mult ca oricînd, unul din obiectivele cardinale ale societății contemporane este astăzi: „Educația pentru toți" (A 6-a conferință a miniștrilor europeni pentru educație de la Versailles, din 20—22 mai 1969). În condițiile dezvoltării științifice, economice și sociale contemporane, educația nu poate fi decît democratică. „O educație cu adevărat democratică — arată Paul Delanoue, președintele F.I.S.E., în cadrul colocviului european de la Paris, din 20—30 decembrie 1968 — nu poate fi realizată decît într-o societate în care nu mai există inegalitățile economice fundamentale". Iar această educație, după cum se spune în Apelul colocviului amintit, trebuie să aibă obiectivul „de a forma și a dezvolta la maximum toate aptitudinile posibile ale tuturor copiilor". Aceasta impune schimbări de structură educațională, transformări adînci de conținut, de metode și de tehnici didactice, de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice etc. (Congresul de la Sönnenberg, din aprilie 1969).

Cerințele mari pe care le pune — în domeniul tehnicii și practicii educației — civilizația modernă și, îndeosebi, procesele de industrializare, democratizare și ale culturii de masă, fac ca științelor pedagogice să le revină, în prezent, sarcini extrem de importante (Congresul internațional de la Varșovia, din 4—9 septembrie 1969).

Pedagogia modernă, strîns legată de știința contemporană în plină dezvoltare

și de societate, trebuie să devină, tot mai mult, un mijloc eficace de acțiune etică a societății, dezvoltarea actuală a omului cerînd conturarea unui nou model educativ (Colocviul internațional de la Paris, din 16—20 februarie 1970).

În acest scop, este necesar, în primul rînd, să se îmbunătățească continuu metodologia cercetărilor pedagogice și pregătirea cercetărilor, să se întărească formele cooperării internaționale în acest domeniu, pentru ca științele pedagogice să ajungă a deveni cu adevărat prospective și tot mai eficiente în pregătirea omului contemporan (Reuniunea de experți de la Toronto-Canada, din 26—30 august 1968). Lucrările de istoria pedagogiei, care ar trebui să crească numeric, să fie în așa fel elaborate, încît să contribuie cu maximă eficiență la perfecționarea pedagogiei ca știință (Conferința de la Budapesta, din mai 1968).

Ca urmare a sarcinilor majore ale pedagogiei în lumea contemporană, *cercetarea pedagogică trebuie să fie direcționată spre descifrarea, cu parametrii cît mai preciși, a tot ce poate duce la perfecționarea continuă a învățămîntului, la pregătirea tot mai temeinică și mai umană a omului societății de azi și, mai ales, a celei de mîine.* De aici, necesitatea de a se preocupa de variate probleme instructiv-educative ca de pildă : educarea tineretului în spiritul păcii și al înțelegerii între popoare ; accentuarea caracterului formativ al învățămîntului ; dezvoltarea creativității elevilor, rezolvarea științifică a orientării școlare și profesionale a acestora ; utilizarea, cu eficacitate maximă, a instruirii programate și perfecționarea predării unor discipline școlare de bază (matematica, limba maternă, limbile străine, cunoștințele sociale, istoria) ș.a.

Aducerea acestor probleme la tribuna pedagogică internațională a stîrnit, de multe ori, discuții vii, pasionante, interesante. Schimburile de păreri între participanți, chiar încrucișările de opinii verbale, datorită unor puncte de vedere opuse au fost utile și rodnice. Ele au permis, de multe ori, clarificarea participanților asupra felului cum se pun unele probleme de diferite delegații și, uneori, chiar apropierea punctelor de vedere ale vorbitorilor.

Reprezentanții țării noastre la reuniunile internaționale au adus, totdeauna, o contribuție activă și constructivă, ridicînd astfel, și pe această cale, prestigiul internațional al României socialiste.

*

Reuniunile internaționale pedagogice sînt prilejuri periodice de mai bună cunoaștere și înțelegere reciprocă internațională între oameni și școlii, constituind, în același timp, manifestări pozitive în lupta pentru pace, pe care forțele progresiste o desfășoară pe plan mondial. Multe asemenea întîlniri internaționale au fost chiar axate pe această tendință vitală pentru omenire. Altele au exprimat-o explicit în moțiunile sau în concluziile dezbaterilor finale. Astfel, cea de-a 31-a conferință internațională de instrucție publică, ținută la Geneva în iulie 1968, și-a cristalizat preocupările în jurul problemei educării tineretului în spiritul păcii și al înțelegerii între popoare. În decembrie 1968, reuniunea de experți, întrunită la București, a avut ca principal obiectiv să sintetizeze experiența valoroasă acumulată de organismele guvernamentale și neguvernamentale, naționale și internaționale, în legătură cu aplicarea *Declarației privind promovarea în rîndurile tineretului a ideilor de pace, respect reciproc și înțelegere între popoare*, adoptată de cea de-a XX-a Adunare generală O.N.U., în 1965, în urma inițiativei luată în această direcție de țara noastră ; iar, pe baza experienței acumulate, s-au elaborat recomandări în vederea îmbunătățirii activității viitoare. Totodată, în timp ce una din moțiunile Congresului al XXIV-lea internațional al Federației internaționale a mișcărilor Școlii moderne (aprilie 1968) condamna cu toată tăria rasismul și războiul, iar participanții s-au angajat „să susțină orice inițativă care servește păcii în toate regiunile globului", la seminarul internațional de la Dubrovnic, din septembrie 1968, cu tema *Universitatea și cultura*, dezbaterile s-au încheiat cu formularea concluziei luminoase că „nu există cultură decît în libertate și această cultură nu poate să se dezvolte decît în condițiile păcii".

Semnalăm, de asemenea, că la reuniunea de la București a rectorilor universităților europene, ținută în aprilie 1970, s-a subliniat, între altele, că mai strînsa cooperare a universităților europene trebuie să urmărească, în primul rînd, „promovarea ideii de înțelegere între popoare în scopul de a contribui la securitatea și la pacea lor".

Anul 1970, „Anul internațional al educației", este în prezent în plină desfășurare. Sînt programate în continuare numeroase și prestigioase reuniuni pedagogice internaționale, avînd o tematică ce include o arie largă de probleme de mare actualitate. Amintim cîteva din ele

pentru a releva doar larga lor dimensionare tematică : *Liga internațională a învățămîntului, educației și culturii populare* a organizat la Dakar (Senegal), în iulie a.c., un congres internațional cu tema *Educația permanentă în lumea modernă ; Consiliul național al organizației pionierilor din R. S. România a organizat* în iulie a.c., la București, o conferință internațională cu tema *Educația copilului în fața progresului științei și tehnicii contemporane ; Asociația internațională a învățămîntului universitar al adulților*, sprijinită de UNESCO, ține în august a.c., la Montreal (Canada), cea de-a doua conferință mondială a sa pe tema *Învățămîntul universitar al adulților într-o lume în schimbare : responsabilități noi și sporite ;* tot în august a.c., la Paris (Franța), UNESCO, organizează o reuniune de experți în problemele înțelegerii între popoare și ale păcii, pentru a-și spune cuvîntul avizat în legătură cu problemele actuale ale educației morale și cetățenești a tineretului ; la sfîrșitul lunii august a.c., la Amsterdam (Olanda), *Federația internațională pentru procesul informativ* ține o conferință mondială consacrată dezbaterii problemelor relației dintre educație și computere ; la Bratislava (Cehoslovacia), U.N.E.S.C.O. organizează, în noiembrie 1970, un seminar european pe tema *Organizarea școlară și profesională* ș.a.

Drept concluzii, vom exprima cîteva constatări și sugestii mai semnificative : a) reuniunile internaționale cu tematică pedagogică sînt astăzi manifestări de prestigiu ale mișcării pedagogice mondiale, orientînd, în genere, cercetările pedagogice actuale spre abordarea unora din problemele educaționale majore ridicate de lumea contemporană.

b) Pedagogia națională — dintr-o țară sau alta — nu se poate izola de aceste dezbateri științifice din *forumul pedagogic internațional* decît cu prețul greu al rămînerii în urmă față de cerințele imperioase ale vieții pedagogice mondiale în continuă dezvoltare. De aici, necesitatea actuală ca pedagogia națională să-și facă neîntrerupt simțită prezența sa în cadrul manifestărilor științifice pedagogice mondiale.

c) Ținînd seama de ritmul, amplasarea și importanța în continuă creștere a reuniunilor pedagogice internaționale în condițiile prezente și, mai ales, viitoare ale societății, *pedagogia comparată trebuie să-și concentreze mai organizat și mai eficiente eforturile pentru a le studia, prin prismă istorică-logică,* sub fațete multiple, *în vederea conturării cît mai precise a unei pedagogii internaționale,* cu aspectele ei statice și dinamice. Utilizînd forări științifice adecvate și cercetînd dialectic și multilateral materialele documentare, *pedagogia reuniunilor educaționale internaționale* va putea, ulterior, să se desprindă ca o nouă și fertilă ramură a pedagogiei comparate, de importanță de loc neglijabilă pentru continua dezvoltare a pedagogiei științifice în genere.

Orientări în cercetarea sociologică a tineretului

Lector univ. ACULIN CAZACU

În cercetările sociologice contemporane se asociază de cele mai multe ori problematica educației cu cea a integrării sociale a tineretului. Este și firesc să se întîmple așa, din moment ce educația este — mai ales dacă o privim prin prisma formelor sale instituționalizate — factorul principal care contribuie la conturarea premiselor integrării sociale a tineretului (integrare redusă adesea la

cea profesională). Se dezvoltă, totuși, o seamă de cercetări care abordează direct, ca obiect de studiu, nu educația, ci tineretul, mai cu seamă tineretul necuprins în instituții de educație specializate. *Este pe cale de a se constitui, din această perspectivă, și o sociologie a tineretului, ca ramură distinctă a sociologiei.* Nu ne vom ocupa aici de problemele de natură epistemologică ale edificării acestei discipline, ci vom încerca să surprindem cîteva dintre tendințele actuale manifestate în tratarea problematicii specifice a integrării sociale a tineretului.

În ultimele două decenii și, mai cu seamă, în ultimii ani se observă în Occident o schimbare de optică în abordarea temei tinereții ; ea este marcată de trecerea (efectuată poate și sub influența mișcărilor ample de tineret) de la o analiză preponderent psihologică (mult timp predominată de freudism), la o analiză prin care se încearcă explicarea social-structurală a proceselor care se întrepătrund în jurul a ceea ce se denumește „presiunea socială" a tineretului.

Societatea contemporană, atît de diversă și contradictorie, face ca tratarea problemelor integrării sociale a tineretului să poarte în bună măsură amprenta unui anume *localism* sau *regionalism*. Această situație îl făcea pe cunoscutul specialist polonez Bogdan Suchodolski să considere, încă la Conferința internațională asupra tineretului de la Grenoble (august 1964) că „...un fenomen așa de eterogen ca tineretul contemporan, aparținînd diferitelor continente, unor țări diferite prin regimul lor, prin stadiul de dezvoltare și prin perspectivele lor, nu poate fi considerat ca o entitate" [1]. La fel, în Raportul asupra tineretului supus spre dezbatere la Conferința generală a U.N.E.S.C.O. (15 octombrie—20 noiembrie 1968) se arată, în încercarea de a depista cîteva coordonate ale fenomenului tinereții pe plan mondial, că diversitatea problemelor, multiplicitatea categoriilor de tineri și diversitatea condițiilor socio-economice și culturale în care trăiesc aceștia fac aproape imposibilă orice generalizare.

În aceste condiții, o încercare de a defini categoria „tineret" este temerară. Vom căuta însă să desprindem cîteva coordonate ale problemei, așa cum ni se dezvăluie la o parcurgere a literaturii corespunzătoare și a materialelor de sinteză ale U.N.E.S.C.O. Ne vom referi, succint, la patru direcții de definire, care apar cu o frecvență mai mare în lucrările de specialitate :

1. Definirea tinereții, apelîndu-se la termeni cronologici, ca o „stare" sau „vîrstă" a vieții, cuprinsă în genere, între 15 și 25 de ani. Operațională între anumite limite, definiția aceasta este nesatisfăcătoare la o analiză comparativă, întrucît în diferite țări și continente vîrsta de acces la responsabilități sociale și civile, la activitatea sexuală etc. diferă considerabil sub influența legilor, instituțiilor sau obiceiurilor.

2. Definirea tinereții prin prisma *poziției sociale, educative și familiale* pe care o are o anume categorie de populație. Anume, tînărul este cel care aparține, ca educat, sistemului de învățămînt, n-a intrat încă în viața activă și nu și-a constituit o celulă familială, iar adultul, dimpotrivă, este cel care nu mai învață pe un anume nivel de învățămînt, lucrează și are o familie constituită. Marea diversitate a condițiilor istorice și naționale, precum și dinamica deosebit de complexă a trecerii de la o stare la alta pe cei trei indicatori cuprinși în definiție fac inoperantă o astfel de definiție. Relația de simultaneitate între cei trei indicatori nu poate desemna o permanență structurală, ci doar una conjuncturală.

3. Definirea tineretului ca o *stare de spirit*, incluzîndu-se în rîndul tinerilor totalitatea celor care se caracterizează printr-o predominanță a curajului asupra timidității, a gustului de aventură asupra celui de confort și a imaginației asupra ancorării în empiric și cotidian. O atare definire, în esența ei psihologică surprinde o seamă de trăsături semnificative, dar este unilaterală, căci scapă din vedere o seamă de indicatori obiectivi privind starea economică și socială a clasei de indivizi pe care-i are în vedere.

4. În sfîrșit, o definiție pragmatică, larg uzitată prin comoditatea ei, este aceea după care tinerii sînt cei pe care o societate anume îi consideră ca atare. Acceptarea acestei definiții face inutilă orice încercare de tipologizare și — prin deschiderea largă spre relativizare excesivă pe care o presupune — lasă loc unui conjuncturism ineficient pentru orice societate a cărei politică în problemele tineretului se vrea (cum de altfel trebuie să fie) previzională și prospectivă.

Insuficiența tuturor acestor încercări de definire fac necesar un efort de sinteză, realizabil însă în regim *descriptiv*, prin totalizarea tuturor elementelor lor raționale, într-o serie lineară de trăsături.

[1] *Conférence internationale sur la jeunesse*, Grenoble, France, 23 août — 1-er septembre 1964 (Rapport final, UNESCO, Paris, 1964).

Cele mai multe cercetări, indiferent de poziția de pe care se desfășoară și indiferent de premisele definitorii de la care pleacă, se întîlnesc în aprecierea că tineretul contemporan constituie o forță socială care cu greu poate fi stăpînită și dirijată în cazul menținerii unor condiții social-politice conservatoare, rigide, imobile. Sînt numeroși cercetători care recunosc (apelînd adesea la date empirice) că structurile sociale și educaționale contemporane sînt supuse unei presiuni continue, al cărei izvor îl constituie afirmarea neîncetată a noilor generații în spațiul relațiilor sociale, profesionale, politice, culturale etc. Este vorba, firește, de o afirmare activă, transformatoare, neconformistă.

În rîndul fenomenelor care, într-un fel sau altul, contribuie la generarea unor probleme reale, care așteaptă o rezolvare operativă și durabilă pe traiectele integrării sociale a tineretului, cercetătorii includ de cele mai multe ori următoarele : accentuarea progresului tehnico-științific, percutarea și schimbarea esențială a unor elemente ale sistemelor tradiționale științifice și tehnice chiar pe parcursul aceleiași generații, dezvoltarea mișcărilor migratorii spre zonele urbane (o dată cu industrializarea), marea mobilitate a evenimentelor demografice, redispunerea repartizării pe vîrste a populațiilor, „explozia" mijloacelor moderne ale comunicației culturale de masă (mass-media), caracterul particular și anonim al vieții cotidiene, lipsa unor mecanisme organizaționale în marile ansambluri urbane, schimbările de pondere în exercitarea funcțiilor familiei legate de modificarea rolului femeii, prelungirea — în timp — a adolescenței în procesul genezei personalității și altele. Toate acestea fac ca în evoluția proceselor de integrare socială a tineretului să apară momente de tensiune, etape de dezechilibru, comportamente deviante, greutăți de asimilare profesională a forței de muncă, conflicte între generații.

În peisajul neuniform al cercetărilor științifice desfășurate pe plan mondial asupra tineretului se pot distinge totuși unele caracteristici tipologice. Primul criteriu pe care îl avem în vedere este acela al *structurii social-economice*, pe terenul căreia se derulează cercetarea științifică. Din acest punct de vedere, situația se prezintă diferit în țările socialiste față de cele capitaliste.

A) *În țările socialiste* cercetările științifice asupra integrării sociale a tineretului sînt de dată relativ recentă. Multă vreme, investigațiile s-au desfășurat în special asupra tineretului școlar și — mai cu seamă — din perspectiva științelor pedagogice. În ultimul timp, se pune insistent problema lărgirii ariei tematice atît pe *plan transversal* (cuprinderea unor grupe de probleme cît mai largi în zona aceleiași categorii de tineri), cît și pe *plan longitudinal* (extinderea cercetării asupra tineretului post-școlar, în diferite medii socio-profesionale, abordarea categoriei socio-pedagogice de *educație permanentă*, explorarea punctelor de incidență între educația tineretului și cea a adulților. Printre temele care se înscriu pe aceste direcții notăm :

1. Opiniile, valorile și aspirațiile sociale ale tineretului, mobilitatea socială și factorii economici, timpul liber și tineretul, orientarea profesională, accesul la forme de învățămînt superioare, structura și dinamica grupurilor sociale de tineri — în U.R.S.S.

2. Tineretul și factorii instituționali cultural-educativi, determinarea culturală și structurală a vieții tinerei generații, dificultățile învățămîntului contemporan, problemele învățămîntului superior, comportamentele deviante ale tinerilor, mediul social și educația — în R. P. Polonă.

3. Stabilitatea (instabilitatea) familială și formarea tineretului, cerințele culturale ale tineretului, dinamica concepției despre lume a tineretului, atitudinea față de muncă, colectivele de tineri — în R. P. Ungară.

4. Motivația muncii, metodologia cercetării tineretului, orientarea școlară și profesională, tineretul și problemele păcii, psihologia colectivităților — în R. D. Germană.

5. Factorii etici și integrarea socială a tineretului, tipologia tineretului, tineretul și viața culturală, scara de valori și aspirațiile tineretului, delincvența juvenilă — în R. D. Cehoslovacă.

6. Tineretul și problemele religiozității, educația estetică a tineretului — în R. P. Bulgaria.

Cercetările întreprinse în țările socialiste atestă, prin rezultatele lor, faptul că orînduirea socialistă dispune de posibilitățile obiective și subiective necesare pentru rezolvarea problemelor de viață ale tinerelor generații. Se subliniază însă, de către unii autori, că pe traiectele transformării acestor posibilități în realități corespunzătoare apar adesea momente contradictorii, abateri de la tendință, disfuncționalități, fenomene de patologie socială etc. Ar fi de remarcat

astfel cercetările întreprinse în Polonia (Z. Szymanska, S. Zelazowska) asupra fenomenelor de sinucidere printre tineri sau unele cercetări în R. P. Ungară asupra carențelor constituirii idealului de viață *.

B) *În țările occidentale*, cercetările asupra tineretului, deși preponderent sociologice, se orientează totuși pe două direcții — una *sociologistă* (afectată în bună măsură de empirism) și alta *psihologistă* (caracterizată prin prelungirea unor ramificații ale psihologiei abisale). Indiferent de coordonatele lor epistemologice, cercetările se opresc cu insistență asupra fenomenelor de inadaptare socială, de criză a personalității, de opunere a generațiilor.

Distingem o serie de categorii de lucrări apărute în ultimii 10—15 ani :

1. *Prospectiviste.* Cercetările de acest tip, a căror frecvență este mare, se sprijină pe teoriile prospectiviste, care s-au bucurat și se bucură de o anume circulație, în speță pornind de la concepția lui Gaston Berger. Ideea centrală fiind cea a *convergentei civilizațiilor* (idee expusă de Didier Lazard într-o lucrare cu acest titlu), problema dezbătută este aceea a anticipării viitorului actualelor generații, a prospectării liniilor de tendință în evoluția problemelor pe care le ridică tineretul în societatea modernă. Se emite ideea, în esență eronată, că problemele sociale pot fi rezolvate doar prin accentuarea laturii formative a educării tinerelor generații, prin dezvoltarea caracterului și elementelor educației estetice.

În legătură cu maniera prospectivă de abordare a problemelor tineretului se cuvine totuși să facem cîteva precizări. Noi socotim că marxismului îi este inerentă optica prospectivă, că această optică se poate realiza optim doar în marxism, întrucît prin prelungirile sale practice concepția despre lume a clasei muncitoare degajă nemijlocit previziunea științifică autentică. De aceea, mai cu seamă în cercetarea tineretului, a unei categorii care poartă în sine relațiile viitorului, exteriorizîndu-le în serii succesive de creație și atitudine, optica prospectivă nu poate fi nicidecum ignorată. În legătură cu aceasta, socotim necesar să se aibă în vedere în cercetările noastre premisele care pot face reală — în viitor — depășirea fenomenelor de înstrăinare educațională, înstrăinare pe care existența statului socialist, a sistemului său de învățămînt și a tuturor suprastructurilor educative a zdruncinat-o din temelii.

În realizarea unor cercetări prospective asupra problemelor tineretului, de o deosebită valoare teoretică și practică ar fi *încercarea de construire a unor modele previzionale ale structurii socio-profesionale a societății noastre.*

2. *Situaționale.* Aceste cercetări își propun caracterizarea stărilor de fapt actuale, a raporturilor tineretului cu viața socială, a relațiilor dintre generații. Se întîlnesc adesea observații realiste care atestă existența unor puternice tensiuni în cadrul de realizare a contactelor generațiilor vîrstnice cu cele tinere. O serie de autori, de pildă Schelsky Helmut [1], tratează problema *influenței factorilor sociali asupra tineretului* — structurile sociale corespunzătoare societății industriale, condițiile istorice și politice trecătoare, variabile. Alții, ca Paul Landis [2], se opresc mai cu seamă asupra rolului schemelor culturale actuale în organizarea vieții sociale a tinerilor.

O serie de probleme privind situația tineretului în societate, forțele eficiente care acționează în acest sens, formele de conviețuire a tineretului, mecanismele de însușire a rolurilor mature fac obiectul străduinței delimitării unei *sociologii a tineretului*, în scopul explicării mecanismelor activității sociale a tinerelor generații [3].

„Prin sociologia tineretului — scria F. H. Tenbruck — înțelegem analiza situației fundamentale în care se găsește tineretul unei societăți pe baza instituțiilor specifice de tineret și a structurii și culturii acestei societăți, stabilirea forțelor eficiente care acționează în această situație, a formelor fundamentale și durabile de tineret, a celorlalte mecanisme care oferă tineretului roluri de oameni maturi..." [4].

Tema *promovării sociale* a tineretului este adesea prezentă în preocupările unor cercetători, fiind tratată îndeosebi în lumina teoriei „mobilității sociale absolute", care ar fi caracteristică lumii occidentale (Schelsky Helmut, Leopold Rosenmayr).

* Vezi „Pédagógiay szemle" nr. 2/1964, 4/1961 și altele.

[1] H. Schelsky, *Die Skeptische Generation*, Düsseldorf — Köln, 1957.
[2] P. Landis, *Adolescence and Youth*, New-York, 1952.
[3] F. H. Tenbruck, *Jugend und Gesellschaft*, Freiburg, 1962.
[4] F. H. Tenbruck, *Op. cit.*, p. 14.

Un număr relativ întins de cercetări se opresc asupra *grupărilor de tineri* a căror structură și funcționalitate este tratată în sisteme de referință dintre cele mai variate — urbane, procesuale (trecerea de la rural la urban), instituționale etc. (H. Bloch, A. Niederhofer, Jane Jacobs și alții).

3. Structuralist-funcționaliste, răspîndite mai cu seamă în S.U.A. și inspirate de concepțiile lui T. Parsons și R. Linton. Asemenea cercetări consideră tineretul ca o categorie-obiect, abordată în cadrul oricărui sistem structural-funcțional. Problemele pe care și le pun cei mai mulți cercetători (E. Friedenburg, K. Keniston, D. Matza) gravitează de regulă în jurul procesului de achiziționare de către tineri a *statuturilor și rolurilor sociale*, în măsura în care structurile sociale, exigențele aferente, valorile și normele culturale moderne permit sau nu o integrare armonioasă a tineretului în viața colectivității.

4. *Global-monografice*. În această categorie de cercetări s-ar înscrie de pildă ampla *Anchetă asupra tineretului francez*, întreprinsă în ultimii ani, cu contribuția unor specialiști din mai multe domenii de activitate. Raportul de anchetă realizează — pe diferite direcții tematice — o sinteză a peste 7 000 dosare de anchetă și a datelor reieșite din mai multe lucrări științifice. Concluziile sînt grupate pe următoarele teme :

I. *Date generale :* a) Date demografice și economice asupra tineretului. b) Tineretul în cadrul populației active. c) Dorințele tinerilor privind formarea profesională. d) Nivelul de trai al tineretului.

II. *Psihologia personalității :* a) Incertitudini și echivocuri ale adolescenței. b) Factorii care acționează asupra formării personalității juvenile. c) Influența factorilor sociali. d) Comportamentul tineretului în societate. e) Influența mediului socio-economic asupra formării tinerilor.

III. *Atitudini sociologice :* a) Raporturile interpersonale ale tinerilor. Grupările de tineri. Comportamente deviante. b) Raporturile tineretului cu adulții. c) Statutul social al tineretului.

IV. *Formarea școlară și profesională :* a) Cerințele învățămîntului de masă. b) Adaptarea învățămîntului la dezvoltarea contemporană. c) Pregătirea tineretului pentru viața activă.

V. *Diferite categorii de tineri :* a) Tinerii muncitori. b) Condițiile de viață personală a tinerilor muncitori. c) Problemele tineretului de la sate.

VI. *Tineretul și timpul liber :* a) Utilizarea timpului liber. b) Preferințele tineretului și timpul liber. c) Activitățile sportive. d) Alte activități recreativ-educative. e) Dificultăți ale acțiunii social-educative în rîndurile tinerilor.

VII. *Tineretul și obligațiile sociale* : a) Tînărul ca cetățean. b) Tineretul și serviciul militar.

VIII. *Tineretul inadaptat și handicapat :* a) Starea sănătății tineretului. b) Pericole de inadaptare socială. c) Condițiile necesare unei educații eficiente. d) Delincvența juvenilă. e) Tineretul handicapat fizic și mintal.

Direcțiile tematice existente în cercetările contemporane asupra integrării sociale a tineretului pot constitui izvorul unor sugestii pentru desfășurarea unor studii corespunzătoare în țara noastră. Analizate cu spirit critic, cu exigențe și rezerve teoretico-metodologice, aceste cercetări arată că în lumea contemporană integrarea socială a tineretului reprezintă o problemă dintre cele mai importante, de rezolvarea căreia depind într-o măsură considerabilă echilibrul și stabilitatea organică a societății. Cercetarea științifică este amplu solicitată pentru a oferi — pornind de la date și realități efective — soluțiile cele mai potrivite pentru optimizarea unui proces social atît de amplu și complex ca acela al integrării tinerelor generații în viața de ansamblu a societății.

PROIECTE DE CERCETARE *

DICȚIONARUL GENERAL DE PEDAGOGIE

Printre lucrările importante înscrise în planul de lucru al Institutului de științe pedagogice figurează *și Dicționarul general de pedagogie*, a cărui elaborare a fost anterior anunțată și care urmează să fie încheiată în anul 1972.

Dat fiind numărul mare de colaboratori externi la care apelează, Dicționarul a fost proiectat inițial ca o lucrare în afara planului de cercetare. După reorganizarea Institutului, ca urmare a recentelor reglementări intervenite în statutul cercetării, el a fost înscris ca o temă de plan, a cărei efectuare se urmărește ritmic de către conducerea Institutului. A fost adoptat și un statut editorial pentru recompensarea colaboratorilor, la tipărire (autorii articolelor și coordonatorii domeniilor de specialitate) — conform normelor editoriale.

Conceput inițial ca un instrument de informare curentă, ca un instrument cotidian de lucru și de îndrumare pentru cadrele didactice, pentru cercetătorii din domeniul pedagogiei, precum și pentru persoanele care sînt preocupate într-un fel sau altul de educație, dicționarul cuprindea cca. 7 000 de termeni. Numărul mare de cuvinte și spațiul grafic relativ redus care s-ar fi putut repartiza lucrării impuneau limitarea volumului de tratare a cuvintelor — titlu ; astfel, spațiul maxim ce se putea acorda în general pentru o definiție era de 6 pînă la 10 rînduri dactilo. Din dorința de a oferi celor interesați o informare cît mai completă și utilă, coordonatorii științifici și secretariatul științific al lucrării au considerat necesară restructurarea concepției asupra volumului și a modului de prezentare a informației pedagogice.

Literatura universală de dicționare și enciclopedii pedagogice, care însumează peste 100 de titluri, prezintă o mare varietate în ceea ce privește aria de cuprindere a problematicii, numărul de termeni, dimensiunea articolelor (a definițiilor), numărul de autori antrenați în elaborarea lucrării. Astfel, Dicționarul pedagogic german al lui Rein *(Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik)* în 10 volume cuprinde 1 140 articole mari, uneori cu conținut monografic, în care sînt prezentate de fapt cca 4000 de noțiuni. La elaborarea lucrării au participat peste 300 de autori. O altă lucrare, *Dizionario delle scienze pedagogiche*, Milano, 1929, apărută în 2 volume, cuprinde 2 300 de articole, realizate de cca 43 de persoane. Lexiconul pedagogic german *(Lexikon der Pädagogik)*, apărut în anii 1952—1955, editat în 4 volume, cuprinde 4 100 de articole. Lucrarea *Enciclopedyski nječnik pedagogije*. Zagreb, 1963, cuprinde peste 5 000 de definiții elaborate de cca 25 autori ; Dicționarul enciclopedic japonez, editat la Tokio în 1954—1956, în 6 volume, prezintă 3 800 de articole ; enciclopedia pedagogică sovietică (Pedagoghiceskaia Ențiklopediia, 4 vol, 1964—1968) cuprinde peste 3 500 de articole consacrate îndeosebi problemelor contemporane ale școlii.

O lucrare mai deosebită din punct de vedere al numărului de termeni definiți este *Dictionary of education* (V Good, N. I. 1959), care cuprinde 25 000 de termeni, prezentați prin definiții foarte concise. La elaborarea dicționarului au colaborat 5 600 persoane. Exemplele prezentate, cu excepția celui din urmă, evidențiază faptul că în marea lor majoritate dicționarele și enciclopediile pedagogice nu depășesc numărul de 3 000 —5 000 termeni definiți.

Confruntînd lista de termeni a dicționarului nostru cu o serie de dicționare străine, am considerat utilă restrîngerea numărului de cuvinte-titlu (prin grupare la o familie lexicală sau eliminare, atunci cînd ei nu erau proprii fondului de cunoștințe pedagogice), ajungîndu-se la cca 3 800 termeni. Reducerea numă-

* La această rubrică, Institutul de științe pedagogice supune dezbaterii specialiștilor proiecte de cercetare și rezultate ale unor cercetări în curs.

rului de termeni dă posibilitatea unei tratări mai largi, care să lămurească asupra accepțiunilor multiple ale unor termeni la nivelul contemporan al pedagogiei. În acest fel, dicționarul va avea posibilitatea prezentării dezvoltării istorice a fenomenului pedagogic, marcînd și perspectiva evoluției lui ulterioare. De asemenea, dicționarul va prezenta cititorului o serie de metode de cercetare științifică care îl vor ajuta să găsească noi posibilități de rezolvare și interpretare a acțiunilor pedagogice. Această nouă viziune a impus renunțarea la definițiile scurte, concise și adoptarea prezentării materialului informativ sub forma de „articol de dicționar" de o întindere mai mare. Dar, avînd în vedere că termenii din domeniul pedagogieii nu prezintă același grad de importanță pentru știința pedagogică, s-a impus tratarea lor diferențiată. Astfel, prin grija coordonatorilor științifici de domeniu se stabilesc categoriile de maximă generalitate pentru știința pedagogică, care sînt prezentate în articole depășind 30 de rînduri dactilo. Noțiunile importante se tratează într-o întindere de 10—20 rînduri dactilo. Pentru restul de cuvinte-titlu, care reprezintă majoritatea din cele 3 800, se menționează numai definiția în 6 pînă la 10 rînduri dactilo. Pentru suplimentarea materialului informativ, pentru a sugera bogăția de sensuri a unor noțiuni, autorii utilizează citate ilustrative din cei mai reprezentativi pedagogi români și străini. O dată cu noua viziune asupra dicționarului, a devenit necesară modificarea modalității de prezentare a materialului. În locul dispunerii materialului în strictă ordine alfabetică, am adoptat îmbinarea metodei sistematice cu cea a ordinei alfabetice. Astfel, pentru noțiunile care includ o serie de alți termeni și care prezintă deosebită importanță pentru știința pedagogică, cum ar fi „metodă", „principiu", „sistem", „școală", folosim metoda sistematică de prezentare, care ne permite gruparea termenilor subordonați la noțiunea integratoare. Această organizare prezintă avantajul unei informări precise și rapide a cititorului într-o anumită problemă. Însă cea mai mare parte a termenilor se prezintă în ordine strict alfabetică.

Dicționarul va cuprinde pe lîngă noțiunile de pedagogie generală și noțiuni din științe limitrofe. Astfel, apar termeni de psihologia copilului și a învățării, sociologia educației, filozofia educației, estetica învățămîntului, metodologia muncii de cercetare științifică în pedagogie. În acest fel Dicționarul va cuprinde informații despre formele, treptele și organizarea învățămîntului, metodicile de predare ale diferitelor obiecte (stăruind asupra metodicii predării limbii materne și a matematicii), metodele de învățămînt, mijloacele și materiale de învățămînt, formele, metodele educației comuniste. Se vor trata problemele esențiale ale învățămîntului profesional și tehnic și ale învățămîntului superior. Avîndu-se în vedere necesitatea unor cunoștințe din domeniile pedagogiei speciale, s-a acordat acestor domenii de activitate pedagogică un loc corespunzător, spre a satisface necesitățile defectologului, dar și ale tuturor pedagogilor și lucrătorilor din domeniul învățămîntului și chiar ale persoanelor preocupate de educația copilului și de educația în familie.

Elaborarea unei astfel de lucrări, cu o problematică atît de vastă necesită un timp relativ îndelungat de lucru, fapt evidențiat și de experiența de realizare a unor dicționare străine. Astfel lucrarea *Pedagogicky slovnik*, Praha, a fost realizată între anii 1957—1967. De asemenea *Pedagogiceskaia Ențiklopedia*, începută în anul 1960, a fost editată între 1964—1968.

Totodată, amploarea lucrării a determinat alegerea unui cerc larg de colaboratori — cercetători din Institutul de științe pedagogice și cadre din învățămîntul superior, mediu și profesional. Apariția lucrării atît de necesară învățămîntului românesc depinde de promptitudinea și de solicitudinea întregului colectiv angajat în această muncă.

Lucrarea se elaborează în etape stabilite de colectivul de coordonare, iar respectarea termenelor va garanta apariția dicționarului la data proiectată. Aceasta obligă autorii, precum și colectivul de coordonare științifică la o activitate ritmică, în funcție de etapele lucrării.

După încheierea primei etape, foarte anevoioase, aceea a stabilirii listei generale de termeni și a repartizării lor pe diferite domenii, urmează acum etapa de elaborare propriu-zisă a articolelor de dicționar, realizată numai parțial. Avînd în vedere dificultățile și răspunderea pe care o implică elaborarea unitară a unui astfel de material, începînd cu acest număr al revistei prezentăm articole privind noțiuni de toate categoriile, în redactarea coordonatorilor științifici ai dic-

ționarului. Publicarea acestora urmărește definitivarea, printr-o discuție largă cu cititorii revistei, a modalităților de prezentare cît mai adecvată profilului lucrării.

Coordonatorii lucrării așteaptă propuneri și sugestii din partea nu numai a pedagogilor de specialitate, ci și a tuturor cadrelor didactice, a tuturor celor care resimt nevoia clarificării terminologiei pedagogice.

Secretariatul științific al DICȚIONARULUI

PROIECTE DE DEFINIȚII

Metodă (gr. methodos — drum, cale, mod de organizare, mod de expunere), în sens filozofic, mod, procedeu *(procedeu metodic)* sau ansamblu de procedee de cercetare, cunoaștere și transformare a realității obiective. În același sens, mai general însă, metoda desemnează caracterul unei activități de a se desfășura pe baza unui plan în prealabil elaborat și a unui ansamblu de procedee destinate să asigure rezultatul urmărit. Metoda este un plan de operații, o strategie a unei acțiuni, într-o definiție de orientare cibernetică. Caracterul științific al unei metode și eficiența ei practică depind de reflectarea veridică a fenomenelor, a legilor lor obiective. Reflectarea veridică a legilor obiective de desfășurare a fenomenelor devine o metodă, căci „metoda ia naștere prin conversiunea domeniului teoretic enunciativ, consemnativ al unei științe în domeniul teoretic normativ, în indicație asupra modului cum trebuie abordat obiectul pentru a se obține despre el cunoștințe autentice" (C. Ionescu Gulian *). Apărînd ca un rezultat al cunoașterii realității obiective, metoda devine o premisă indispensabilă a cunoașterii ulterioare. Metoda se află, de aceea, în indisolubilă legătură cu teoria sau concepția cercetătorului. Concepția materialist-dialectică, ca ansamblu de idei și teorii ce reflectă veridic realitatea obiectivă, oferă cercetătorului posibilitatea unui plan strategic de acțiune unor metode eficiente.

În pedagogie, metoda păstrează același sens, cu unele particularități însă. Pedagogia are ca obiect al cercetărilor sale *educația*. Ca fenomen social, dar și ca acțiune organizată de formare a omului, a personalității integrale, educația se desfășoară pe baza unor metode, a unui plan de operații și strategii. Din această cauză, pedagogia distinge și studiază atît *metodele de cercetare* a fenomenului educațional, cît și *metodele de educație*, de acțiune pentru formarea personalității integrale, cerută de epoca și nivelul societății în care aceasta trebuie integrată. Cum în acțiunea complexă de educație principalele sarcini se realizează în *procesul de învățămînt*, pedagogia distinge și studiază separat, prin didactica generală, *metodele de învățămînt sau didactice. Didacticile speciale (metodicile obiectelor de învățămînt)* studiază metodele proprii obiectului respectiv, *metodele speciale (metoda fonetică analitico-sintetică* pentru cetit-scris; *metoda analitică* sau *metoda sintetică* de analiză și rezolvare a problemelor, *metoda reducerii la unitate* etc., pentru aritmetică etc.). Păstrînd sensul general, de mod de organizare, pedagogia înregistrează sub denumirea de metodă și unele sisteme instructiv-educative, de educație generală *(metoda centrelor de interes, metoda Montessori* etc.).

VASILE BUNESCU

Metodă de învățămînt, mod de lucru folosit în procesul de învățămînt, prin care elevii conduși de profesor își însușesc un *sistem de cunoștințe*, își formează *priceperi* și *deprinderi*, își dezvoltă *capacitățile intelectuale* și trăsături moral-voliționale. Metoda de învățămînt privește nu numai transmiterea de cunoștințe și formarea de priceperi și deprinderi sub conducerea profesorului, ci și modul cum sînt asimilate cunoștințele de către elevi, precum și modul în care aceștia își dezvoltă priceperile și deprinderile. De asemenea, metoda de învățămînt privește și controlul însușirii cunoștințelor, formării deprinderilor și priceperilor. Metodele de învățămînt au evoluat în decursul istoriei în raport cu *scopul educației* și *conținutul învățămîntului*. În învățămîntul din Republica Socialistă România, strîns legat de cerințele vieții și în cadrul căruia *aspectul formativ* prevalează asupra *celui informativ*, sînt folosite metode care să valorifice asimilarea informațiilor, cunoștințelor, pe baza înțelegerii lor, pentru dezvoltarea tuturor forțelor psihice ale elevilor și îndeosebi ale *gîndirii creatoare* și *prospective*. Metoda de învățămînt este folosită de profesor (învățător) pentru ca elevul să-și însușească cunoștințele în așa fel, încît ele să fie *instrumentale, operaționale* și *funcționale*. *Didactica generală* distinge și studiază următoarele metode de învățămînt: 1. *metode de predare*; 2. *metode de învățare*; 3. *metode de control*.

Alegerea metodelor de învățămînt se face în funcție de *obiectul de învățămînt, de particularitățile de vîrstă, de nivelul de pregătire al elevilor, de sarcinile instructiv-educative ale lecției.*

VASILE BUNESCU

Metodă de predare, modul în care profesorul transmite elevilor, un anumit *sistem de cunoștințe* și stimulează activitatea acestora pentru însușirea cunoștințelor transmise, pentru formarea priceperilor și deprin-

* Loc pentru trecerea numărului lucrării la care se face referire din bibliografia dicționarului.

derilor, precum și pentru dezvoltarea proceselor lor intelectuale, afective și moral-volitionale Metodele de predare se realizează printr-o varietate de *procedee metodice* care înlesnesc îndeplinirea obiectivelor urmărite în *activitatea didactică*. Metodele de predare studiate de *Didactica generală* sînt : 1) *expunerea sistematică (povestirea, explicarea, prelegerea);* 2) *conversația (euristică, catehetică);* 3) *demonstrarea* (tablourilor, graficelor, obiectelor, experiențelor etc.); 4) *lucrările de laborator;* 5) *lucrările practice* (în clasă, pe lotul școlar, în atelier).

În școala modernă sînt folosite : 6) *instruirea programată* (ea este și metodă de predare, dar și ceva în plus); 7) *modelarea (algoritmizarea);* 8) *problematizarea.*

Cerințele mereu mai numeroase și mai complexe, pe care dezvoltarea științei și tehnicii le pune în fața școlii, îmbogățesc continuu arsenalul metodelor de predare.

VASILE BUNESCU

Expunerea sistematică, *metodă de predare* care constă în prezentarea orală, făcută de profesor (învățător), a cunoștințelor pe care elevii trebuie să le însușească în cadrul lecției. Expunerea sistematică se face după un plan prealabil elaborat, în cadrul căruia își găsesc aplicarea *principiile didactice.* În procesul de învățămînt sînt folosite ca metode de expunere sistematică : *povestirea, explicația, prelegerea.*

VASILE BUNESCU

Povestirea, *expunerea sistematică orală,* făcută de profesor (învățător), a unor fapte, evenimente, pe care elevii nu le pot desprinde din experiența proprie. Pe baza acestor evenimente, fapte, elevii ajung să-și formeze reprezentările necesare cunoașterii prin noțiuni, să-și dezvolte gîndirea. Povestirea este folosită cu precădere la clasele mici, fără să fie exclusă în clasele V—VIII, fiind legată de caracterul concret al gîndirii, de experiența redusă a școlarului mic, dar impusă și de necesitatea de a pregăti trecerea la gîndirea abstractă. Povestirea se folosește la lecțiile de istorie, geografie, șt. naturii, la *lecțiile de citire cu conținut științific sau literar* etc. Materialul povestirii are un caracter narativ sau descriptiv, dar în conținutul povestirii intră progresiv și date explicative. Eficiența instructiv-educativă a povestirii este strîns legată de îndeplinirea unor condiții: materialul faptic expus să fie autentic, științific; expunerea să fie clară și într-o succesiune strict logică, respectîndu-se legăturile și determinările între faptele și evenimentele prezentate; să aibă un caracter plastic-intuitiv; să stimuleze imaginația, creativitatea; să fie expresivă, emoționantă.

VASILE BUNESCU

Învățare, proces universal care se realizează continuu în sistemele biologice. În sens larg învățarea rezidă în dobîndirea unei experiențe individuale de comportare în raport cu situațiile și solicitările mediului. Ea izvorăște dintr-o necesitate obiectivă de adaptare și echilibrare cu diversitatea influențelor externe pentru care organismul nu dispune de răspunsuri fixate filogenetic (ereditar).

Prima condiție a învățării este fixarea : a) obiectului-stimul; b) semnificației lui și c) răspunsului adecvat al organismului. Ea nu se reduce însă la simpla funcție memorativă. Ca modalitate de optimizare a organizării comportamentale, învățarea implică toate funcțiile de comunicație, comandă și control ale organismului și se supune unor legi specifice precum : *legea motivației* (răspunde anumitor stări de necesitate), *legea finalității* (este subordonată tendinței către echilibru a sistemului organismului), *legea ansamblului* (fiecare achiziție particulară se integrează într-o structură unitară și își dezvăluie semnificația numai în raport cu tendința generală a „mișcării" sistemului), *legea eficienței* (din multitudinea alternativelor posibile se aleg și se fixează cele mai convenabile sistemului).

„Instruibilitatea" fiind o proprietate generală a organismelor animale, gradul ei de realizare diferă în funcție de nivelul de evoluție al acestora. Astfel, învățarea devine un fenomen plurinivelar, concretizîndu-se în tipuri și forme diferite, ca de pildă *habituarea, învățarea asociativă, învățarea latentă, învățarea inteligentă, învățarea pe bază* de modele și etaloane generalizate, mediată verbal (vezi „Formele învățării").

In plan psihopedagogic, conceptul de învățare capătă un sens mai restrîns ; el desemnează activitatea pe care o desfășoară individul uman într-un cadru special organizat — grădiniță, școală, facultate etc. pentru asimilarea experienței de cunoaștere istoricește elaborată, generalizată și obiectivată în sistemul științelor, în scopul formării unor capacități subiective — procedee, reguli și forme de gîndire și acțiune, atitudini, priceperi și deprinderi — în conformitate cu anumite exigențe ale vieții și activității sociale.

Organizată gradual (pe nivele) și ramificat (pe profiluri), în funcție de specificul dezvoltării psihice individuale și de nevoile obiective de cadre ale societății, învățarea, în accepțiune psihologică, dobîndește un caracter planificat, ea realizîndu-se discursiv ca proces de comunicație, comandă și control, pe bază de *conexiune inversă.* Pentru fiecare ciclu, profesorul „pune în funcțiune" un anumit program, conducînd corespunzător activitatea elevului pe linia asimilării lui ; la rîndul său, elevul, parcurgînd pas cu pas ciclurile de învățare, își modifică „starea internă", obținînd un dublu efect : unul de ordin *informativ* (recepționarea și stocarea unui anumit volum de cunoștințe în sine semnificative) și altul de ordin *formativ* (transformarea calitativă, din punct de vedere acțional, a structurilor sale psihice-cognitive, afective, volitiv-executive). Prin aceasta, învățarea se leagă organic de dezvoltare, ea fiind sursa cea mai directă a formării personalității individului.

Pentru ca învățarea să devină într-adevăr *motor al dezvoltării, este necesar ca factorii* de instruire să găsească soluții optime la următoarele 3 chestiuni: Cînd ? (se referă la momentul anume al transmiterii diferitelor sisteme de cunoștințe și al trecerii elevului de la o secvență la alta, de la un ciclu la altul): Cum ? (se referă la metodă — modul de selecție, organizare și transmitere a informației, procedeele de verificare): De ce? (vizează finalitatea și utilitatea acțiunii de învățare).

Corelația acestor trei momente condiționează eficiența învățării, care trebuie apreciată prin prisma capacității generale a elevului de a face față sarcinilor teoretice și practice prin modalități operaționale diferite, alegînd de fiecare dată pe cea mai adecvată dintre ele. De aceea, se impune ca în modelul acțiunii pedagogice conceput de profesor să fie reproduși și realizați indicatorii de bază ai comportamentului optim, rațional și anume : *generalizarea* (luarea în stăpînire de către elev a întregului cîmp de acțiune al cunoștinței, unificarea în plan operațional a particularului cu generalul, a noțiunii cu întreaga clasă a situațiilor particulare posibile; în expresie cantitativă, generalizarea se determină după volumul sarcinilor sau situațiilor problematice diferite pe care elevul poate să le rezolve cu ajutorul unei noțiuni, formule, legi); *comprehensiunea* (desprinderea și însușirea indicilor necesari și suficienți de cunoaștere în raport cu fiecare noțiune și a legăturilor legice, cauzale dintre conținuturile noționale); *plenitudinea* (transformarea acțiunilor particulare nemijlocite în sisteme de „operații formale" maximal reversibile (Piaget) și unirea într-o structură funcțională unitară a motivului, scopului și mijlocului acțiunii); *promptitudinea* (consolidarea structurii informaționale și operaționale pînă la coeficientul disponibilității sau evocării optime).

Scopul fundamental al învățării fiind pregătirea pentru muncă și viață a tinerei generații, organizarea și desfășurarea ei se află în dependență directă de idealul educațional al societății și de concepția despre determinismul și legitatea dezvoltării psihice.

MIHAI GOLU

Examinare, *metodă de învățămînt* asociată *metodelor de predare,* care constă în v e r i f i c a r e a permanentă a felului cum elevii (și cei asimilați lor) fac față programei de învățămînt. Pe parcursul procesului de învățămînt, conducătorul procesului (profesorul — la lecție ; cel care învață sau o *mașină de examinat* — în cazul autoinstruirii și *învățămîntului programat*) controlează progresul școlar, pas cu pas, în toate fazele procesului. Prin informațiile pe care le procură asupra succesului muncii de *învățare,* **e.** realizează *conexiunea inversă* și sprijină procesul de formare continuă a elevilor; elevii sînt verificați și susținuți în eforțul lor; profesorii își adaptează intervenția lor la ritmul progresului elevilor.

Verificare permanentă a muncii școlare, **e** este numită c u r e n t ă (spre deosebire de *examen* și *concurs*). Implicată, lecție de lecție, în procesul de învățămînt, **e,** este în general o r a l ă (fiindcă decurge în mod verbal) și c o l e c t i v ă sau f r o n t a l ă (fiindcă întreaga clasă colaborează la desfășurarea lecției și colaborarea se face în front). Dar, se obișnuiesc, în anume perioade și împrejurări, și probe scrise de control curent *(extemporalele).* Tot forme de **e,** sînt și lucrările scrise de control trimestrial sau anual *(tezele).*

În extemporale și la teze, ca și în cadrul examinărilor orale, se apreciază răspunsul elevilor cu *note.* Impresia generală pe care profesorul și-o face prin observarea permanentă a muncii elevului, a felului cum acesta corespunde sarcinilor programei școlare, ca urmare a examinărilor succesive, se valorifică prin *fișa pedagogică.*

V. *test docimologic.*

DUMITRU MUSTER

Test docimologic, *test* special realizat pentru examinările școlare. Un **t.d.** se elaborează luînd în considerare cerințele *programei de învățămînt* pentru răstimpul de verificare la care se referă (un capitol de programă, un trimestru, chiar o lecție) și în conformitate cu tehnica generală a testelor. Întreaga programă supusă *examinării* se concretizează în atîtea teme de lucru simple, cîte sînt necesare spre a epuiza cerințele programei — din punct de vedere informativ (cunoștințe) și formativ (deprinderi). Și la **t.d.** fiecare temă este restrînsă la un singur aspect, încît răspunsul să fie scurt și unic. Aceasta permite corectarea rapidă, uniformă, obiectivă a răspunsurilor, folosindu-se modele de corectare. Denumirea a fost introdusă (în 1968 *), corelat cu utilizarea termenului *docimologie,* spre a înlocui numevariate și mai puțin precise, ca: test școlar, test didactic, test educațional, test pedagogic, test de cunoștințe, test de progres școlar ș.a. ; de asemenea, spre a deosebi această speță de alte feluri de teste : psihologice, sociometrice, de aptitudini, de inteligență, de personalitate ș.a.

DUMITRU MUSTER

* Loc pentru trecerea numărului lucrării la care se face referire din bibliografia dicționarului.

O MANIFESTARE ȘTIINȚIFICĂ ÎN SPIRITUL UNOR CERINȚE ACTUALE ALE PERFECȚIONĂRII ÎNVĂȚĂMINTULUI

Angajat în direcția realizării în cele mai bune condiții a sarcinii de a forma ofițeri de securitate cu o pregătire temeinică și multilaterală, Consiliul Securității Statului acordă o atenție sporită perfecționării necontenite a activității instituțiilor sale de învățămînt chemate să-și aducă întreaga contribuție la realizarea dezideratului amintit.

Acționînd în spiritul Directivelor C.C. al P.C.R. adoptate de plenara din aprilie 1968, în spiritul Legii învățămîntului, al concluziilor Conferinței naționale a cadrelor didactice și în mod deosebit al cuvîntării ținute cu acest prilej de Secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, Consiliul Securității Statului a întreprins un ansamblu coordonat de măsuri al cărui scop îl constituie perfecționarea procesului instructiv-educativ în pas cu amplul și grandiosul proces de modernizare a învățămîntului din patria noastră.

Cum este și firesc, în cadrul acestor preocupări, sporirea măiestriei pedagogice a cadrelor didactice din instituțiile militare de învățămînt ale C.S.S. ocupă un loc central.

Sub semnul înaltelor exigențe puse în fața tuturor acelora cărora le-au fost încredințați spre formare viitorii ofițeri de securitate, la finele lunii mai a.c. a fost organizată o consfătuire didactico-metodică cu cadrele didactice din școlile militare de ofițeri de securitate.

Prin problematica abordată și prin întreaga ținută a lucrărilor, consfătuirea s-a înscris ca o manifestare științifică în măsură să contribuie din plin la îmbogățirea cunoștințelor profesionale ale cadrelor didactice care lucrează în instituțiile militare de învățămînt ale C.S.S.; în același timp, ea a subliniat o dată în plus caracterul imperios al necesității unei permanente și intense perfecționări ce se impune cu atît mai mult, cu cît în zilele noastre se scurtează vertiginos perioadele în care se produce acel proces de uzură morală a cunoștințelor acumulate și a deprinderilor dobîndite anterior.

Consfătuirea și-a axat lucrările pe abordarea unora din cele mai recente date ale valorificării experienței pedagogiei naționale și de peste hotare, înfățișate participanților cu multă competență de către cadre didactice universitare și de cercetători științifici, îndeosebi de la Institutul de științe pedagogice din București.

In cadrul consfătuirii un important loc l-au ocupat lucrările destinate didacticii și docimologiei.

Chiar și numai trecerea în revistă a subiectelor relevă faptul că au fost abordate probleme din cele mai noi, prin prisma implicațiilor structural-dinamice ale societății și școlii românești în etapa actuală. De la Direcții fundamentale în învățămîntul contemporan *(prof. univ. dr. Pavel Apostol, membru al Academiei de științe sociale și politice a R. S. România, prorector al Institutului central de perfecționare a cadrelor didactice),* Direcții de inovare a educației intelectuale *(conf. dr. G. Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice) și* Considerații pe marginea unor experiențe din țară și străinătate privind învățămîntul programat *(conf. dr. V. Bunescu, director general adjunct în Ministerul Învățămîntului) la problemele concrete ale sporirii eficienței prelegerii și seminarului (conf. dr. I. Stanciu, Universitatea București), ale docimologiei (dr. D. Muster, șef de secție la Institutul de științe pedagogice) și ale tehnicii studiului individual (dr. L. Topa, cercetător științific principal la Institutul de științe pedagogice) conferențiarii au prezentat o gamă variată de aspecte, unele inedite, ale problematicii respective.*

În același spirit, cadrele didactice ale școlilor de securitate au prezentat și ele concluzii proprii din practica instituțiilor militare de învățămînt în care-și desfășoară activitatea, subliniind principalele lor preocupări pentru modernizarea diferitelor laturi ale procesului instructiv-educativ.

Unul din scopurile esențiale ale consfătuirii a constat în a înarma cadrele didactice cu metode și procedee adecvate particularităților acțiunii de formare a personalității multilaterale ale viitorilor ofițeri de securitate, ca oameni cu o temeinică pregătire profesională și cu un larg orizont de cultură generală.

Prin expunerile dedicate educației a fost acoperită o arie întinsă de probleme și aspecte din cele mai variate, proprii acestui domeniu, de la Conexiunea comandant-profesor-elev *(prof. R. Dăscălescu, director adjunct al Institutului de științe pedagogice)* și Optimizarea rolului educativ al colectivului de elevi *(V. Caraba, șef de sector la Institutul de științe pedagogice), la* Educația politică, moral-cetățenească a tineretului *(F. Mahler, secretarul științific al Centrului de cercetări pentru problemele tineretului)* și Modalități de organizare a timpului liber *(A. Vasilescu — redactorul șef al „Revistei de pedagogie"). S-a acordat în același timp o deosebită atenție problemei foarte importante, dar dificile, gingașe și acute a* Integrării active social-profesională a tinerilor absolvenți *(dr. C. Păunescu, șef de sector la Institutul de științe pedagogice, directorul Centrului de terapie logopedică).*

În comunicările lor, cadrele didactice ale școlii de securitate au pus accentul pe formarea la elevi a anumitor trăsături specifice, deprinderi și mod de comportament cerute de particularitățile muncii de securitate.

În privința metodologiei cercetării *în domeniul educației, conferențiarii au reliefat în mod argumentat numeroase aspecte teoretice și de principiu ale metodelor de cercetare ca, de pildă, în expunerea* Metodologia cercetării pedagogice *(C. Ștefănescu, șef de secție la Institutul de științe pedagogice), precum și definirea riguroasă a instrumentarului și aparatului metodic și tehnic al investigațiilor ca, de exemplu, în expunerea* Testarea psihotehnică *(conf. dr. M. Golu, Universitatea București)* și Metode de cunoaștere a personalității elevului, fișa psihopedagogică *(dr. D. Muster).*

Cadrul general al consfătuirii, bine echilibrat — prin modul de dispunere a activităților, diferitelor domenii afectîndu-li-se zile diferite, fiecărei expuneri sau comunicări rezervîndu-i-se timp special pentru întrebări și discuții — a favorizat desfășurarea unor confruntări de opinii, ipoteze, experiențe și rezultate.

Ținîndu-se seama și de momentul deosebit în care au avut loc lucrările consfătuirii și anume pregătirea închiderii anului școlar curent și a deschiderii celui viitor, s-a pus accentul pe necesitatea luării unor măsuri eficiente privind esențializarea învățămîntului, înlăturarea unor fenomene de supraîncărcare, a unor tendințe de enciclopedism, pe adaptarea riguroasă la profilul instituțiilor militare de învățămînt ale C.S.S. a principiilor didacticii și muncii de educație, acordîndu-se în același timp atenție perfecționării metodicilor speciale de predare a diverselor discipline și obiecte de învățămînt.

Subliniind sarcinile ce decurg din învățămintele oferite de consfătuire, în cuvîntul său de închidere, prim-vicepreședintele Consiliului Securității Statului, tovarășul general-locotenent Grigore Răduică, a dat o înaltă apreciere lucrărilor și a indicat măsurile ce se impun în cadrul instituțiilor militare de învățămînt ale Consiliului Securității Statului pentru desfășurarea unui învățămînt modern, în necontenită perfecționare, prin valorificarea maximă a tuturor realizărilor de seamă ale pedagogiei naționale și mondiale.

S-au adus, totodată, cele mai vii mulțumiri Ministerului Învățămîntului, conducerii Institutului de științe pedagogice, oamenilor de știință, cadrelor didactice universitare, cercetătorilor științifici din institutele de specialitate, pentru contribuția lor la asigurarea unui nivel ridicat al acestei consfătuiri.

Prin organizarea consfătuirii și rezultatele pe care le-a dat, se apreciază că s-a răspuns unui comandament major, acela al perfecționării activității în instituțiile de învățămînt ale Consiliului Securității Statului, în pas cu dezvoltarea școlii românești contemporane. Totodată, s-au pus bazele unei mai strînse cooperări cu instituțiile de specialitate, îndeosebi cu Institutul de științe pedagogice, precum și cu toți participanții la consfătuire, ceea ce constituie o premisă importantă în organizarea sistematică a unor acțiuni similare în viitor, al căror rezultat va fi o permanentă ridicare a nivelului învățămîntului și un mai intens schimb de experiență în interesul general, comun.

M. S.

METODOLOGIA CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE ÎN PEDAGOGIE

(Sesiune de comunicări a tinerilor cercetători desfășurată în București între 30 iunie — 1 iulie 1970)

Parte integrantă a complexului program de modernizare a învățămîntului din țara noastră, cercetării pedagogice îi revin sarcini deosebite privind structurarea și elaborarea unei metodologii adecvate a unor metode, tehnici și procedee de cercetare a procesului instructiv-educativ, menite să elimine imprecizia constatărilor, înregistrările neesențiale și fortuite în special, să confere științelor educației acele instrumente și posibilități cu adevărat în măsură să modeleze oamenii în funcție de cerințele și necesitățile societății noastre prezente și viitoare.

Obictivele Sesiunii de comunicări a tinerilor cercetători, *organizată de Institutul de științe pedagogice, s-au înscris în principal pe trei direcții: relevarea importanței, a caracterului aplicativ al cercetării în pedagogie; expunerea unor metode și tehnici noi de cercetare; realizarea unei confruntări între tinerii cercetători din cele mai diferite domenii de activitate. Un fapt demn de remarcat a fost prezența la această reuniune a unui mare număr de cadre didactice tinere, din învățămîntul de cultură generală, mediu și superior. In cuvîntul de deschidere, profesorul dr. G. Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice, a salutat inițiativa organizării acestei reuniuni, arătînd că „Programul de modernizare a învățămîntului presupune cercetarea științifică, dar și o atmosferă favorabilă modernizării.* Aceste reuniuni ar putea *constitui premisele reale ale instruirii unei colaborări fructuoase între cercetători, pentru ca astfel dificultățile încă existente în cercetarea pedagogică, întîrzierile, carențele de ordin metodologic, tehnologia didactică rămasă în urmă, inovările puține și timide, schimbările puțin semnificative, să fie înlăturate".*

Dintre comunicările prezentate în cadrul seniunii care au vizat probleme metodologice generale *au reținut atenția în mod deosebit:* Funcția metodologiei marxiste în cercetarea pedagogică *(Emil Păun);* Unitatea dintre cercetarea fundamentală și cercetarea aplicativă în pedagogie *(Virginia Crețu);* ***De asemenea, au fost abordate unele probleme ale creativității cercetării:*** Cercetarea pedagogică creativă și învățarea creativă *(Mihaela Roco);* Cîteva aspecte ale pregătirii cercetătorului în primii ani de cercetare (*Constanța Drașoveanu).*

În rîndul comunicărilor care au relevat contribuția sociologiei la cercetarea pedagogică, *menționăm îndeosebi comunicările:* Metodologia investigării opțiunilor la adolescenți în cercetarea socio-pedagogică *(Fred Mahler);* Cercetarea sociologică a educației *(Constantin Schifirnet). În cadrul* problematicii învățării — ca obiect de cercetare *s-a remarcat, printre altele, lucrarea* Docimologia experimentală în cercetarea psihologică *(Cezar Bîrzea).*

Problematica largă a cercetării profilului moral și intelectual *a cuprins, printre altele, comunicările interesante:* Idealurile și normele morale în perspectivă sociologică *(Cătălin Zamfir);* Intercunoașterea — obiect al educației sociale *(Cătălin Mamali).*

Pe linia elaborării unor tehnici și procedee de cercetare *s-au înscris preocupările unui colectiv de cercetători din Cluj din rîndul cărora menționăm lucrarea* Verificarea sincerității răspunsurilor elevilor la chestionarele privind lecturile particulare *(Voicu Lăscuș), și ale unui colectiv al catedrei de psihologie a Universității București format din asist. univ. Paula Constantinescu și studenții Ioana Herseni și Maria Neagoe, care au realizat lucrarea* Elaborarea unor variante ale „probei proverbelor" ca mijloc de psihodiagnoză și de cercetare experimentală. *Tot în această categorie, menționăm și comunicarea* Aprecierea și interaprecierea în investigarea clasei de elevi *(T. Cozma și A. Nicolau).*

O pondere în codrul sesiunei au avut-o comunicările privind problemele de modernizare a învățămîntului. În acest sens, s-au bucurat de atenția participanților comunicările: Modernizarea procedeelor instructive la orele de matematică, (Bögö Mihàly); Un procedeu de calcul puțin folosit la exercițiile complexe de aritmetică *(Emil-Teodor Popescu* și *Mariciu Leibovici);*

Sistemul logic de elaborare a conținutului și metodologiei predării limbilor străine (*Octavian Oprică*); Respectarea particularităților individuale și de vîrstă — condiție a educației artistice (*Anca Dabija*).

O ultimă problemă abordată în comunicările tinerilor cercetători a fost aceea a cercetării deficienților senzoriali. *În acest sens, merită a fi menționate comunicările:* Unele date în legătură cu reprezentările copiilor orbi (*Maria Pop*); Cercetarea procesului de școlarizare a minorilor cu tulburări de comportament (*Ștefania Simionescu*); Abordarea psihologică a personalității delincventului minor (*Miltred Cristescu*).

În rîndul lucrărilor teoretice au suscitat atenția două comunicări despre problematica comparației în educație, *semnate de cercetătorii Nicolae Săcăliș* și *Viorel Nicolescu. Experiența valoroasă a tinerelor cadre didactice a fost și ea concretizată prin comunicările susținute de reprezentanții școlilor generale Gheorgheşti—Vaslui și numărul 39 din București, Liceului din Miercurea Ciuc, Liceului agricol din Arad, grădiniței de copii nr. 7 — Galați, Comitetului de stat pentru cultură și artă al județului Gorj.*

Au existat și unele lipsuri în desfășurarea acestei reuniuni. Nu întotdeauna comunicările au prezentat lucruri noi, rezumîndu-se uneori să descrie sau să teoretizeze metodele tehnice și instrumente de lucru binecunoscute. De aceea, discuțiile pe marginea comunicărilor n-au fost prea animate. Desigur, au mai fost și unele limite inerente oricărui început.

Totuși, sesiunea a dovedit că dialogul și întîlnirea cercetătorilor de vîrste diferite sînt necesare și trebuie să se permanentizeze. Așa cum arăta profesorul Octavian Neamțu, șef de sector la Institutul de științe pedagogice, „astăzi, omul de știință nu poate să nu fie convins de faptul că cooperarea este extrem de necesară și că această cooperare a specialiștilor de diferite profile în cercetarea aceleiași realități va trebui desfășurată sub semnul caracterului practic-aplicativ, în care nu metoda se cere demonstrată, ci complexitatea cercetării, fundamentarea acțiunii concrete în științele educației".

În încheierea lucrărilor sesiunii, prof. dr. George Văideanu a accentuat că „în prezent, cercetarea pedagogică dispune, prin înființarea Academiei de științe sociale și politice, de un cadru propice de lucrări, un cadru care îndeamnă la colaborare". Apar tot mai evidente necesitatea dezvoltării continue a cercetării pedagogice și utilitatea acesteia, necesitatea întîlnirilor și confruntărilor periodice între tinerii cercetători, într-un cadru organizat sau neorganizat, întîlniri menite să întrețină acel climat viu de confruntare, verificare și îmbogățire a cunoștințelor în cîmpul larg al cercetării științifice multi și interdisciplinare.

PETRE DATCULESCU
Centrul de cercetări pentru problemele tineretului

CULEGERE DE TEXTE PENTRU ORELE DE DIRIGENȚIE ÎN LICEU

În sfîrșit, după două decenii, promisiunea de a se tipări o **Culegere de texte pentru orele de dirigenție în liceu** a devenit o realitate. Succesul ei de difuzare se datorește — așa cum anticipează studiul introductiv — faptului că „ea răspunde unei necesități viu resimțite în practica școlii", contribuind la înlăturarea principalei surse de supraîncărcare a diriginților și oferindu-le un teren mai ferm pentru realizarea celor mai dificile ore din învățămînt.

Pentru ideea de a culege textele, de a le selecționa, de a le grupa tematic și de a le însoți, pe alocuri, de sugestii și subiecte de reflecție și discuție, atît întocmitorii, cît și editorii merită calde felicitări.

Am dori să atragem atenția de la bun început asupra **Studiului introductiv,** fără parcurgerea căruia s-ar întîmpina greutăți în modul de folosire a textelor. Nu întîmplător, în centrul acestui studiu este situată o destul de interesantă incursiune în psihologia adolescentului. Operînd pe un teren psihic și intelectual în plină transformare, cu o mare plasticitate și forță de absorbție, dar și cu rezistența sporită de înmugurirea personalității, conversația etică pare a fi cea mai adecvată și fertilă metodă la această vîrstă. Ținîndu-se seama că în adolescență se lucrează cu individualități, influența educativă pe care își propun s-o exercite convorbirile din cadrul orelor de dirigenție n-are dreptul să fie uniformizatoare. „Ele trebuie să incite, să invite la reflecție, să deschidă calea unor opțiuni personale și nicidecum să impună formule stereotipice". Indicația e binevenită, deoarece se mai manifestă tendința de a se pune în finalul orei de dirigenție (după modelul ședințelor) anumite concluzii sentențioase ale profesorului ce se vrea cît mai obiectiv și oficial.

O bună oră de dirigenție nu este cea rotunjită la polizor, desfășurată după tipic, încheiată ca la carte (cum o doresc metodiștii gradelor didactice), al cărei efect se evaporă însă o dată cu prima vibrație a clopoțelului, ci acea oră încărcată de mare tensiune, cu ferestrele deschise spre reflecție și ale cărei reverberații se prelungesc zile în șir în conștiința elevilor, ținînd în stare de alertă forul interior pînă la găsirea unei **soluții personale.** Pntru că „ora de dirigenție în liceu nu înseamnă a da de-a gata formule, nu pastile de înghițit, ci hrană substanțială, care se cere digerată, un stimulent pentru combustia internă a ideației și afectivității, o hrană care trebuie să fie ea însăși destul de greu digerabilă pentru a prelungi suficient discuția, ciocnirea de idei și atitudini în vederea unor confruntări și, în ultimă instanță, a unei angajări pozitive". Nu putem decît să subscriem la aceste recomandări de natură să precizeze rostul acestei culegeri, instrument de lucru și nu scop în sine, pretext de discuții și nu îndrumar absolut.

*

Desigur că studiul introductiv motivează criteriile care au stat la baza întocmirii acestei lucrări, concepția ei generală.

Autorii s-au străduit să structureze culegerea pe mai multe grupări tematice, subordonate unor obiective ale educației morale, intelectuale și estetice. Desigur, ca orice operație de sistematizare, structurarea are un caracter oarecum convențional, impus de necesitățile orientative.

Cea mai reușită parte a antologiei mi se pare cea consacrată dezvoltării sentimentelor superioare și conștiinței cetățenești. Texte de o mare varietate, de la portrete istorice pînă la fragmente extrase din documentele de partid acoperă o arie largă a ceea ce numim în mod general educația politică. O grijă deosebită trebuie însă acordată folosirii creatoare și adecvate a unor texte, pentru a nu se ivi suprapuneri cu lecțiile de socialism științific sau cu formele de învățămînt politic organizate de U.T.C. E de la sine înțeles că elementul informației de ordin teoretic ori statistic trebuie să i se adauge în permanență implicațiile etice, pentru a se justifica astfel specificitatea orei de dirigenție.

La fel de bine alese și expresive ni se par lec-

turile incluse în capitolele consacrate educării caracterului, calităţii şi stilului muncii intelectuale. Nu sîntem însă suficient de convinşi, că toate textele privind capitolul **Sensul vieţii** vor găsi o suficient de puternică rezonanţă, întrucît în alegerea unor astfel de texte trebuie să se ţină seama de anumiţi parametri **specifici** psihologiei adolescentului modern, a cărui precocitate de gîndire, al cărui spirit de observaţie şi pozitivism motivat de intensa frecventare a ştiinţei şi tehnicei pun sub semn de îndoială sinceritatea unor autori şi a modului cum aceştia servesc adevărul concret al vieţii. Cert e că idilismul moral, optimismul de paradă, declarativismul frazeologic nu-şi mai găsesc audienţă la generaţia de azi.

Alegerea textelor este o operaţie extrem de delicată. De multe ori ne fixăm asupra lor numai pentru că sînt ilustrative pentru o temă, servesc grosso modo ideea. Valoarea textului constă însă în forţa emoţională, în capacitatea de a constitui un punct de plecare pentru o discuţie în contradictoriu.

Actualitatea textelor scrise de autori din epoci mai îndepărtate de noi constă în caracterul etern valabil al temelor dezbătute şi în forţa lor de emoţionare şi de convingere, rezultată din fuziunea sincerităţii, cu logica argumentului şi cu capacitatea de comunicare artistică. Una este analiza literară pe care o operăm cu uşurinţă asupra unui text mai vechi, alta este folosirea acestui text pentru autoanaliză, pentru confruntarea interioară, pentru descoperirea acelui „ce" din experienţa umanităţii, demn de a fi preluat şi încorporat viziunii moderne. Uneori, prin uzare, prin perpetuarea lor ca texte „clasice" în manualele a zeci şi zeci de generaţii, unele lecturi devin banale şi osificate. O educaţie în spirit umanist vizează însă nu numai cultivarea acelui fundament universal valabil, dar şi a acelor elemente active ale formaţiei moderne cu o vădită coloratură de actualitate, necesare adaptării şi integrării elastice în contemporaneitate. Aş mai adăuga datoria dirigintelui ca — în spiritul pedagogiei prospective — să nu uite să traseze eventualele modulări ale unor adevăruri şi atitudini etice de care va trebui să ţină seama adolescentul de azi în anul 2000, cînd se va găsi în plenitudinea forţelor sale de creaţie. A se face excesiv elogiul ştiinţei şi tehnicii fără a se atrage atenţia asupra înţelepciunii care trebuie să conducă pe oamenii de ştiinţă pentru a nu distruge echilibrul naturii şi a compromite existenţa speciei umane, a cînta maşina cibernetică şi zborul cosmic fără a se cultiva implicit poezia vieţii şi bogăţia lumii interioare şi fără a se atrage atenţia că pe pămînt sînt încă destule lucruri de înfăptuit constituie o extremă la fel de nocivă pe care o generează unele texte apologetice.

Desigur, insuficienţele unor texte, fie pe o latură, fie pe alta pot fi uşor suplinite de intervenţia activă a profesorului, dator să raporteze sensul lecturii la unghiul de vedere al omului contemporan, realizînd acel echilibru între permanenţa adevărului şi conduitei etice şi flexibilitatea dialectică a poziţiei faţă de fluxul societăţii moderne în plină transformare.

Prof. TUDOR OPRIŞ

GEOGRAFIA ECONOMICĂ A REPUBLICII SOCIALISTE ROMÂNIA*

La sfîrşitul anului 1969 a apărut în Editura didactică şi pedagogică lucrarea **Geografia economică a Republicii Socialiste România**, însoţită de un atlas geografic, care cuprinde hărţi ce reflectă diversele aspecte tratate în cuprinsul lucrării.

Prin problematica pe care o abordează, prin ţinuta ştiinţifică, lucrarea prezintă un larg interes, adresîndu-se atît studenţilor (beneficiari direcţi ai lucrării), cît şi cercetătorilor, cadrelor didactice de toate gradele, publicului larg care se interesează de cunoaşterea la zi a geografiei economice a ţării noastre.

Lucrarea este fundamentată pe cîteva idei cu valoarea metodologică :

— Corelaţia dintre cadrul natural şi economie.

— Rolul factorului uman în dezvoltarea economiei.

— Modul de producţie — factor determinant în dezvoltarea economiei.

Aceste probleme sînt dezbătute în cuprinsul principalelor capitole ale lucrării. Astfel, în primul capitol se face o sinteză a elementelor mediului

* Conf. univ. Athena Herbst Rădoi, *Geografia economică a Republicii Socialiste România*, E.D.P., 1969.

geografic natural, încadrate în ansamblul european, privit atît din punct de vedere fizico-geografic, cît şi economico-geografic. Elementele cadrului natural sînt prezentate într-o strînsă corelaţie, a cărei rezultantă o constituie potenţialul economic valorificat multilateral în anii construcţiei socialiste.

Al doilea capitol tratează probleme de geografie a populaţiei, surprinzînd trăsăturile esenţiale ale temei tratate şi se referă la: numărul populaţiei, mişcarea, densitatea, structura, componenţa naţională, tipuri de aşezări omeneşti, structura populaţiei pe clase şi ramuri de activitate ş.a. Capitolul este astfel prezentat, încît din lectura lui rezultă că populaţia este principala forţă de producţie a societăţii. În încheierea capitolului se arată grija statului nostru pentru ridicarea permanentă a nivelului de viaţă material şi cultural al populaţiei.

Urmează un capitol în care se face o caracterizare generală a economiei — pînă la instaurarea regimului democrat-popular şi în anii construcţiei socialismului. În prima parte, principalele ramuri ale economiei sînt privite sub aspect istoric, prezentîndu-se date deosebit de preţioase care interesează nu numai pe geografi, ci şi pe specialiştii din alte domenii de activitate. În a doua parte a capitolului se face o caracterizare comparată a prezentului şi a trecutului, noul apărînd în lumina perspectivelor ce se deschid economiei ţării noastre.

Capitolul de geografie a industriei începe cu o prezentare generală a industriei Republicii Socialiste România, în care sînt tratate în mod sistematic probleme-cheie ale acestui sector cu rol conducător în întreaga economie naţională. În continuarea capitolului sînt descrise ramurile energetice, extractive, construcţiei de maşini, chimice, materialelor de construcţie, celulozei şi hîrtiei, uşoare şi alimentare, poligrafice. Capitolul se încheie cu un subcapitol, intitulat **Shimbări în repartiţia teritorială a industriei,** în care, într-o formă concentrată, se arată principiile socialiste care călăuzesc politica statului nostru în repartizarea forţelor de producţie pe teritoriul ţării.

În continuare, capitolul de geografie a agriculturii relevă marile schimbări petrecute în situaţia ţărănimii în anii puterii populare. Capitolul scoate în evidenţă cu deosebită forţă de convingere marile avantaje pe care le oferă agricultura socialistă.

La fel ca şi în primele două capitole consacrate economiei (industria şi agricultura), capitolul transporturi relevă realizările deosebite obţinute în acest sector de activitate cu rol de legătură între diversele ramuri ale industriei, între industrie şi agricultură, între oraş şi sat.

Ultimul capitol al lucrării — **Geografia legăturilor economice externe ale Republicii Socialiste România** — scoate în evidenţă modificările capitale produse în ultimele două decenii în economia ţării noastre, modificări reflectate nu numai de numărul sporit de produse la export, ci şi de structura acestor produse.

Fiecare ramură economică este privită în dinamica ei şi prezentată comparativ nu numai cu situaţia premergătoare lui 23 August 1944, ci şi pe etape corespunzătoare planurilor de stat. În acest fel, progresul dezvoltării economice se desprinde în mod pregnant de la perioadă la perioadă, ca urmare a politicii economice juste promovate de partidul şi de statul nostru.

Remarcăm în mod deosebit bogăţia de hărţi cuprinse în atlasul anexă, elaborat de autoarea lucrării în colaborare cu asistenţa Aurora Crîngu. Acestea întregesc conţinutul lucrării şi ajută atît la plasarea geografică a fiecărei probleme dezbătute în text, cît şi la reţinerea acestora ca urmare a variatelor metode folosite în prezentarea grafică a obiectivelor şi fenomenelor de geografie economică.

PETRE BĂRGĂOANU

ELOGIU FOLCLORULUI ROMÂNESC*

Un volum masiv de aproape 700 de pagini reuneşte texte de cel mai mare interes privitoare la aprecierea sursei populare a creaţiei de către autori de reputaţie, subliniind originalitatea folclorului nostru, sinteza spiritualităţii pe care el o conţine, capacitatea expresivă a limbajului popular. „Folclorul — scrie în prefaţă Octav Păun — reprezintă în arta poporului român un capitol de o mare bogăţie, varietate, vitalitate şi de un înalt rafinament

* Octav Păun, *Elogiu folclorului românesc,* Bucureşti, E.P.L., 1969.

estetic". De fapt, el stă la începuturile culturii şi limbii noastre pentru că tradiţiile nescrise ţin de însăşi viaţa şi istoria unui popor, pierdute în negura trecutului.

Opiniile despre folclor adunate în acest volum subliniază ataşamentul marilor spirite creatoare faţă de sursa cea mai bogată, eternă şi mereu rafinată, prin contribuţia colectivă a talentelor anonime, a creaţiei culte, a literaturii, artei şi muzicii moderne. Valorificarea folclorului este componenta esenţială a celor mai de seamă scriitori români şi la fel s-a întîmplat în muzică, în sculptură, pictură, arhitectură etc. Antologia recentă readuce în actualitate discuţii, aprecieri, atitudini, uneori contradictorii, legate de eterna actualitate a folclorului, fiind în acelaşi timp un bun compendiu de cultură naţională, o indicaţie competentă a treptelor de evoluţie culturală şi literară, consemnată de scriitori, în procesul muncii lor creatoare, cu bogate referinţe la originalitatea şi la circumstanţele fenomenului literar din epocă.

Volumul începe cu extrase din Stolnicul Cantacuzino şi se încheie cu aprecierile lui Zaharia Stancu despre Coşbuc, trecînd însă — ni se pare — cam iute peste unele etape importante, cum sînt Şcoala Ardeleană şi cronicarii. Gr. Ureche şi M. Costin nu figurează, cum nu sînt amintiţi nici Şincai şi Maior, cu toate că în prefaţă se apreciază interesul faţă de folclor manifestat de Varlaam, Dosoftei, de corifeii Şcolii Ardelene. Ne interesează deci şi ideile lor, alături de cele cuprinse în volum. Ar mai fi de amintit Barac, Beldiman, Gh. Lazăr, Zilot Românul, Euf. Poteca, pentru a nu trece atît de direct de la Budai-Deleanu la Bariţiu între care există desigur un amplu spaţiu istoric, nu fără scrieri memorabil inspirate din folclor şi uneori vorbind despre folclor. Cu cît venim însă spre epoci mai noi, cu atît documentele istorice sînt mai preţioase şi mai bogate. Meritul editorului stă în selecţia de calitate pe care a făcut-o şi în readucerea în circulaţie a unor texte uitate despre literatura populară, despre folclor. Aşa sînt cele reproduse aici din opera lui T. Cipariu, Al. Lambrior, Iosif Vulcan, Oct. Goga, Cincinat Pavelescu, Mircea Eliade. Autorul antologiei a inclus şi mulţi critici, istorici literari, folclorişti în înţelesul restrîns al cuvîntului de cercetători ai folclorului, ca Papahagi, Caraman, Muşlea, Caracostea. Dar de ce nu s-a oprit şi la Dan Simonescu, Mihai Pop, I. Chiţimia etc. ? Sînt apoi unii scriitori tineri care ne-au dat excelente pagini despre valoarea şi specificul naţional al folclorului, care puteau figura în antologie măcar cu un fragment ilustrativ, pentru a vedea continuitatea unei tradiţii şi realismul orientării literaturii noi, ataşamentul celei mai tinere generaţii faţă de tezaurul străvechi de mare preţ al folclorului nostru. Numele lui Nichita Stănescu, Ştefan Bănulescu, Fănuş Neagu, Marin Sorescu s-au impus prin modernismul operei, dar şi prin substanţa folclorică evidentă a atîtor pagini inspirate. Acestea însă nu scad meritul volumului. Antologia va fi desigur completată la o nouă ediţie şi desigur i se va adăuga un glosar necesar, evitîndu-se şi unele mici inadvertenţe. De exemplu, titlul articolului din care s-a extras pasajul din I. Ghica apare la sumar în franţuzeşte, pe cînd în volum nu are nici un titlu, textul este românesc, dar fără vreo indicaţie a sursei. Considerăm că foarte just a procedat autorul antologiei cînd a dat indicaţii bibliografice precise şi atestări ale epocii de apariţie a textului. Studiul limbii şi al literaturii noastre a cîştigat un auxiliar indispensabil al documentării, o sursă preţioasă de referinţe şi de sugestii.

GH. BULGĂR

FOLCLORUL *

(obiect — principii — metodă — categorii)

Autor al **Baladei populare române** şi al **Folcloristicii române**, Gh. Vrabie realizează de astă dată o sinteză a rezultatelor cercetărilor de pînă acum. El aduce în discuţie nume de rezonanţă mondială ca : Montaigne, Pascal, Charles Perrault, Rousseau, Vico şi cu deosebire pe cel al lui Herder, autorul cunoscutei colecţii de poezii populare **Stimmen der Völker (Glasuri ale popoarelor)**, ca şi pe cel al lui Bürger, autorul baladei **Lenore**, care publică în 1776 **Revărsarea sufletului în poezia populară**. Nu sînt omise nici contribuţiile fraţilor

* Gheorghe Vrabie, *Folclorul* (obiect, principii, metodă, categorii), Editura Academiei R. S. România, Buc., 1970. 566 p.

Grimm, ale esteticianului italian Benedetto Croce, dar cu deosebire cele ale scriitorilor români: Vasile Alecsandri, Mihai Eminescu, B. P. Hașdeu, G. Ibrăileanu, Ovid Densușianu, Lucian Blaga.

În cadrul primei părți a lucrării, Gh. Vrabie se ocupă și de raportul dintre folclor și disciplinele înrudite: istorie, etnografie — etnologie, filologie.

În a doua secțiune, autorul se referă la principiile și la metodele de cercetare a folclorului. Pe baza unor argumente de natură istorico-literară se demonstrează absența antagonismului oral-scris în cadrul conceptului de literatură populară. Pe lîngă poezia transmisă prin viu grai, poezie a maselor țărănești, care nu se puteau exprima în scris, exista și o poezie a „cîntecelor de lume", create de „mici poeți" din rîndul meseriașilor, și a mărunților intelectuali din rîndul burgheziei. **Hora Unirii**, scrisă de Vasile Alecsandri, în preajma istoricului eveniment, a devenit prin extensiune o poezie populară, fiind cîntată pe tot cuprinsul pămîntului românesc. În același mod ia ființă astăzi o literatură bogată, difuzată de brigăzile artistice de amatori.

Așa cum remarcă cercetătorul francez Arnold van Gennep, adevăratul folclor e cel rural, mult mai bogat și mai sugestiv, exprimat în forme superioare și complexe față de cel al meșteșugarilor, datorită faptului că viața afectivă a țăranilor este mai intensă, iar concepția lor despre lume mai originală.

Un aspect demn de relevat asupra căruia Gh. Vrabie se oprește cu interes este cel determinat de „genul de viață" de „mediul folcloric". Manifestările artistice ale poporului nostru cunosc „tovărășiile" sau „cetele" de feciori constituite cu prilejul unor sărbători ca Rusaliile, Crăciunul. În cadrul acestor cete există o „diviziune socială" a muncii. Vătaful comandă, colăcerul adună colacii, pivnicerul aduce vinul, fetelarul invită fetele la dans etc.

Referindu-se la circulația temelor, autorul remarcă înnoirea perpetuă a conținutului poeziei populare prin ideile introduse de noile aspirații ale omului. Astfel, „jertfa zidirii" din balada **Meșterul Manole** dobîndește semnificații moderne prin interpretarea ei ca sacrificiu al omului de geniu pentru crearea unei opere nepieritoare.

Cu privire la metodologia studierii folclorului, lucrarea relevă activitatea meritorie a lui Ovid Densușianu și a lui D. Gusti, conchizînd, totuși, că muncii grăbite a folcloristului „profesionist", care se deplasează „pe teren" pentru a culege materiale, îi preferă activitatea plină de pasiune a profesorului și învățătorului care trăiesc în mijlocul poporului.

Partea a treia, intitulată **Genuri, categorii,** cea mai voluminoasă din întreaga lucrare, cuprinzînd 489 de pagini față de 162 pag. ale primelor două părți, deci peste două treimi, este un studiu documentat, scris cu pasiunea celui care și-a integrat obiectul cercetării între preocupările dominante ale existenței.

Autorul cercetează fenomenele folclorice într-un spirit larg, comparatist, stabilind paralelisme între creațiile românești privitoare la obiceiurile agrare și cele similare din Germania (Mecklenburg, Bavaria) și Franța (Haute-Bretagne, Le Bas Maine). În același spirit de integrare a fenomenului folcloric românesc în cadrul celui european sînt studiate și colindele.

Un loc important în economia lucrării ocupă poezia ceremonialului de nuntă, poezia medicală sau descîntecul, cîntecul funerar sau bocetul. După proverbe și cimilituri, ale căror caracteristici sînt prezentate în capitolul **Literatura sentențioasă și enigmatică,** cartea se ocupă de balada populară, de basm, de lirica populară și de teatrul folcloric.

Masiva monografie a lui Gh. Vrabie, pe lîngă un instrument util în mîna specialiștilor, este, datorită prezentării atractive a materialelor și a condițiilor tehnice superioare în care a apărut, o lectură instructivă și plăcută pentru studenți, profesori, ca și pentru un public mai larg.

VIOREL ALECU

BAZELE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DE CULTURĂ GENERALĂ *

Autorul susține în acest volum că didactica contemporană, dezvoltîndu-se, a venit momentul așezării ei pe baze științifice, de care era lipsită pînă în prezent. Aceste baze se întemeiază pe experimente didactice care scot în evidență interdependențele obiective dintre activitatea

* Vincenty Okoń. *Podstawy wykształcenia ogolnego (Bazele învățămîntului de cultură generală,* sub redacția prof. dr. Bogdan Suchodolski, Editura „Librăria noastră", Varșovia, 1969 374 p.

cadrelor didactice, comportarea elevilor şi materia predată, cît şi procesele predării la un nivel înalt de organizare.

În ultimul timp se relevă o concentrare în jurul cercetării problemelor şi tematicii esenţiale pentru didactică, preocupările în jurul problemelor teoriilor didactice, cum sînt teoria enciclopedismului, a formalismului şi utilitarismului didactic, şi în special a materialismului funcţional, iar pe de altă parte, preocuparea faţă de teoriile învăţării (teoria predării pe probleme şi învăţării pe probleme, teoria intuitivităţii, teoria organizării muncii didactice individuale, în colective sau în grupe).

Didactica devine o disciplină despre conţinuturile şi procesele tuturor metodelor de predare şi învăţare, verificate în cursul experimentelor.

Materialismul funcţional este considerat de autor ca teoria cea mai justă, deoarece ea îmbină armonios conţinutul învăţămîntului cu funcţia lui de înzestrare cu un cuantum indispensabil de cunoştinţe, paralel cu formarea atitudinii active a elevilor în faţa realităţii.

Elaborarea programelor învăţămîntului trebuie să aibă în vedere cuantumul de cunostinţe despre natură, societatea umană şi cultura umanităţii, preocupîndu-se totodată de activităţile de cunoaştere, de activităţile tehnice, sociale şi culturale. În cercetări, la alcătuirea programelor, conţinutul instruirii se află la un loc cu metodele, mijloacele şi organizarea predării.

Cartea cuprinde în special problemele învăţămîntului de cultură generală.

În capitolul **Criteriile multilateralităţii învăţămîntului de cultură generală,** autorul dezvoltă următoarele idei : concepţiile vechi cu privire la învăţămîntul de cultură generală ; noţiunea de cultură generală ; bazele cunoştinţelor despre natură, societate, tehnică şi artă ; pregătirea generală pentru activitatea practică ; concepţia ştiinţifică despre lume ; dezvoltarea generală a capacităţilor cognitive ; dezvoltarea intereselor de creaţie ; deprinderea cu autoinstruirea.

Analiza cunoştinţelor ştiinţifice din punctul de vedere al didacticii, care permite distingerea cîtorva categorii specifice, se face într-un alt capitol, intitulat **Componentele structurale ale cunoştinţelor ştiinţifice.**

Ocupîndu-se de predare şi învăţare, autorul analizează diferite concepţii pedagogice şi metodele folosite în decursul timpului. El se opreşte asupra concepţiilor de instruire şi anume : învăţarea prin asimilare, învăţarea prin descoperire, învăţarea prin trăire şi învăţarea prin activitate. După analizarea teoriilor asupra diverselor tipuri de învăţare, îşi formulează concepţia sa, concepţia unei integrări armonioase.

O atenţie deosebită se acordă în lucrare problemelor de instruire la matematică şi la ştiinţele naturale în învăţămîntul de cultură generală, întrucît în secolul nostru, secolul ştiinţei, programele şcolare improvizate în grabă, nu sînt în stare să satisfacă exigenţele zilelor de mîine. Cuantumul cunoştinţelor a crescut enorm la fiecare disciplină, iar aceasta cere o revizuire temeinică a conţinutului programelor şi perfecţionarea metodelor. Autorul prezintă problemele conţinutului programelor şcolare, tratează revizuirea întregului sistem de predare şi de selecţionare a materiei predate la matematică. Tot în acest sens se ocupă de obiectele : fizică, chimie, biologie, educaţie sanitară, geografie.

Referindu-se la bazele umanistice-sociale ale învăţămîntului de cultură generală, el arată că la aceste obiecte, la fel ca în domeniul ştiinţelor naturale, se porneşte de la cunoaşterea elementelor, ca să se ajungă treptat la generalizări, la cunoaşterea legilor, la explicaţiile şi transformarea realităţii pe baza teoriei. Umanistica, în afara influenţei asupra intelectului, tinde să influenţeze asupra afectivităţii şi prin ele asupra voinţei şi formării atitudinilor.

Un spaţiu larg acordă autorul funcţiei şi conţinutului instruirii tehnice. După prezentarea contradicţiilor dintre om şi tehnică, a concepţiilor filozofice cu privire la alienarea omului în lumea tehnicii, trece la aspectul pedagogic al problemei, afirmînd că o educaţie potrivită poate duce la evitarea alienării. Arătînd că în ţările socialiste instruirea tehnică poartă numele de instruire politehnică, el se ocupă de conţinutul instruirii tehnice, de conţinutul instruirii politehnice, de formele organizatorice şi de metodele instruirii politehnice.

Într-un alt capitol, **Funcţia şi conţinutul manualului,** se pronunţă împotriva transformării manualului într-un fetiş, care

devine uneori unica sursă de cunoştinţe pentru elevi şi cîteodată chiar pentru profesori. Arătînd că manualul trebuie să fie un ghid şi un important mijloc didactic, se ocupă de structura şi conţinutul manualului, de prezentarea lui grafică.

Treptele învăţămîntului de cultură generală ocupă de asemeneea un spaţiu important în volumul lui Wincenty Okoń, iar în ultimul capitol, **Schiţarea sistemului învăţămîntului de cultură generală,** autorul ne oferă schiţa teoretică a didacticii moderne, care se află în curs de verificare, pe baza experimentării.

Lucrarea **Bazele învăţămîntului de cultură generală** a cunoscutului pedagog polonez Vincenty Okoń, reprezintă o valoroasă contribuţie la fundamentarea teoriei învăţămîntului de cultură generală.

CAZIMIR URBANSKI

UN MANUAL AL BIBLIOTECARULUI PENTRU COPII*

Folosirea termenului de manual pe care îl întîlnim în titlul lucrării ar putea părea arbitrară, căci această lucrare nu este o expunere sistematică, gradată, atotcuprinzătoare a principalelor probleme pe care le pune exercitarea profesiunii de bibliotecar pentru copii. În cartea pe care o semnalăm întîlnim numai unele din aceste probleme, tratate în şapte capitole, de 23 autori diverşi, în cea mai mare parte bibliotecari de profesie.

Lucrarea, ca atare, are toate calităţile şi cusururile pe care le poate avea o operă ai cărei autori şi-au orientat fiecare efortul în altă direcţie. Privind lucrurile din această perspectivă, nu credem că este cazul a vorbi în împrejurarea de faţă despre aspectele trecute în umbră, fiindcă, la urma urmei, definirea temelor nu a fost lăsată la latitudinea fiecărui autor în parte, ci elaborată de editori după un plan care punea obiective deliberate şi precise. Aceste obiective fiind atinse, vom sublinia calitatea principală a cărţii, care ni se pare a fi aceea de a prezenta o serie de îndrumări întemeiate pe experienţa concretă a bibliotecarilor care au scris-o. Sub acest aspect, ea îşi cîştigă cinstit titlul de manual.

Capitolul introductiv, semnat de Enzo Petrini, discută **problema lecturii copiilor** sub multiple aspecte—psihologice, pedagogice şi morale. Este un capitol — singurul din carte — care nu se adresează direct practicii bibliotecare ; de altfel, autorul, un cunoscut pedagog, aşază la baza întregii lucrări necesarele premise teoretice. Semnalăm, în cuprinsul capitolului luarea de atitudine faţă de invazia de mijloace audio-vizuale, care, fiind deosebit de accesibile copiilor, au tendinţa de a modifica — şi nu totdeauna în bine — cîmpul de relaţii al copilului cu cartea de lectură. Alte şapte capitole readuc discuţia, după cum am arătat, în cadrul trasat de titlu.

În primul capitol, este tratată **tema contactului cu cartea la copiii de vîrstă pînă la 8 ani.** Mai în amănunt, este vorba despre rolul bibliotecarului în procesul de „împrietenire" a copilului cu cartea, despre structura materială a cărţii, care trebuie să fie cît mai rezistentă, despre copertă, ilustraţii, culori etc. Unele observaţii sînt formulate şi pe tema literaturii destinate copiilor deficienţi psihici.

Capitolul al doilea, adresat copiilor de la 8 la 11 ani, porneşte evident de la premise mai consistenţe. În această perioadă a copilăriei gustul pentru lectură ia manifestări concrete, începe să se orienteze după anumite preferinţe. De aceea, şi problemele pe care le ridică lectura copiilor la această vîrstă sînt mai complexe. Reflectînd această diversificare a aspectelor, autorii examinează în studii separate probleme ca : **basmul, simţul umorului, literatura ştiinţifico-fantastică, mitologia şi legendele, romanele şi povestirile de aventuri, literatura de popularizare ştiinţifică** etc. Apare, cu această ocazie, şi o definire mai precisă a rolului bibliotecarului în acţiunea de familiarizare a copiilor cu tehnicile elementare de investigare a fondului bibliotecilor, de iniţiere în folosirea dicţionarelor, enciclopediilor, albumelor, atlaselor etc.

În capitolul al treilea este tratată, destul de sumar, **problema cultivării afinităţilor cu poezia,** precum şi aceea a **popularizării operelor clasice din literatura mondială pentru copii.**

Capitolul al patrulea examinează **raporturile bi-**

* *Il segnalibro. Manuale del bibliotecario per ragazzi (Semnul de carte. Manualul bibliotecarului pentru copii).* Centro didattico nazionale di studi e dicumentazione, Firenze, 1963.

bliotecii cu copiii între 11 şi 15 ani. Discuţia reia, în mod mai aprofundat, teme examinate şi în capitolele precedente, dar totodată pune şi probleme noi, cum ar fi aceea a intereselor şi diferenţelor care apar prin intervenţia unor factori fundamentali ca : sexul, mediul social şi vîrsta (aceasta din urmă văzută mai mult sub aspectul dezvoltării spirituale decît cronologice). Nu sînt ignorate nici aspectele psihologice ale acelei epoci de adînci transformări care este pubertatea.

În raport cu stadiul de dezvoltare a copiilor şi cu posibilităţile de receptare a genurilor şi categoriilor estetice, se reiau astfel teme ca : literatura de aventuri, literatura ştiinţifico-fantastică, literatura istorică, literatura de popularizare tehnico-ştiinţifică, educaţia artistică, literatura umoristică etc.

Capitolul al cincilea tratează despre regimul legal şi despre **organizarea tehnică şi administrativă a bibliotecilor.** În aspectul legislativ sînt incluse şi unele incursiuni istorice.

Rezultă, din datele înfăţişate, că în Italia funcţionarea bibliotecilor este văzută ca un serviciu naţional, care se bucură de o atenţie deosebită din partea autorităţilor. Subliniem interesanta organizare a aşa-zisei „reţele de împrumut", care aplică în mediul rural principiul bibliotecilor itinerante. În cadrul sistemului clasic, capitolul menţionează centrele de lectură, bibliotecile şcolare, bibliotecile publice destinate exclusiv copiilor, precum şi secţiile pentru copii din unele biblioteci publice de masă.

Un cuprins interesant are capitolul al şaselea, intitulat **Biblioteca şi timpul liber,** în care sînt indicate o serie de mijloace de care bibliotecarul se poate sluji în scopul de a trezi interesul copiilor pentru lectură. Sînt descrise astfel unele jocuri, întreceri şi concursuri, prin care se urmăreşte testarea modului în care copiii au asimilat conţinutul sau ilustraţia cărţilor, sînt descrise diverse moduri de prezentare a cărţilor, de la vitrină pînă la spectacolul care popularizează conţinutul, folosind forma dramatizată etc. Acelaşi capitol tratează cu multă seriozitate şi competenţă teme ca : povestirea orală, mijloacele audio-vizuale, precum şi mult discutata problemă a povestirilor prin ilustraţii (comics-urile).

Capitolul al şaptelea difuzează unele informaţii de interes general privind **organizarea şi funcţionarea bibliotecilor pentru copii,** citînd în acelaşi timp prin referinţe precise titlurile periodicelor de specialitate, regimul de relaţii internaţionale, denumirea centrelor de studii asupra literaturii pentru copii, premiile destinate cărţilor pentru copii etc. Ceea ce sporeşte interesul acestui capitol este faptul că datele sînt prezentate la nivel mondial.

Însoţită de ample bibliografii pe capitole şi pe teme, această originală lucrare stîrneşte în egală măsură interesul bibliotecarilor şi al educatorilor, cărora ea li se impune nu numai ca sursă de informaţii utile, dar şi ca manifestare a acelui spirit de simpatie şi încredere în copil care înnobilează munca pusă în slujba formării generaţiilor tinere.

CONSTANTIN URMĂ

ЖУРНАЛ ПЕДАГОГИКИ № 8/1970

СОДЕРЖАНИЕ

Ион Роман, Проспективная педагогика и моральное воспитание ■ **Думитру Саладе,** Школа и профессиональное будущее учащихся ■ **Леон Цопа,** Постоянное воспитание в общеобразовательной школе ■ **Зина Сырбу,** Гимназия — школа способности ■ **Константин Преда,** Квалификация — сложное понятие формативного характера ■ **Ион Дрэган, Каролина Стоическу,** Роль школы и семьи в школьной и профориентации ■ **Думитру Базак,** Отношение подростков к труду ■ **Василе Штефэнеску, Михай Санду,** Когда и с чего нпбходимо начать модерпизацию обучения мэтэматике? ■ **Б. Бузилэ, М. Нистор, М. Тодоран, А. Хэрэч, П. Дудэ, А. Чалык, А. Нодь, Г. Гончаренко,** Содержание обрасования в I-II-х классах ■ **Патица Сильвестру** ■ Динамика функций пиоперов ■ **Луиза Рэйкан, Норберт Голдхамер,** Атеистическое воспитание молодежи посредством обучения философии в гимназии ■ **Николае Рошуц,** Аксиологическое воспитанние позредством преподавания истории в гимназии ■ **Николае Раду,** Необходимый епыт в области индивидуализации подготовки учащихся ■ **Динуца Марин,** Вопросы воспитания и школы в журнале „Куджет клар" ■ **Т. Танко, А. Фэркаш,** Появление румынских „тривиальных" школ в крае Нэсэуд во аторой полорине XVIII в, ■ **И. Кремер,** В современном международном педагогическом форуме ■ **Акулин Казаку,** Направления социологического исследования молодежи ■ * * * Общий словарь по педагогике ■ **М. С.,** Научное совещание в помощь некоторым актуальным требованиям усовершенствования образования ■ **Петре Даткулдску,** Методология научного исследования ■ **Тудор Оприш,** „Сборник текстов для классного руководства ■ **Петре Бэргэоану,** Економическая географня Социалистической Республики Румынии" А. Рэдои ■ **Георге Булгэр,** „Хвала румынскому фольклору" Октава Пэун ■ **В. А.,** „Фольклор" Георге Врабиея. Казимир Урбанский ■ Основы общего образования" В. Окона. Константин Урмэ ■ Il segna libro. Manuale del bibliotecario per ragazzi" (Книжная сметка. Учебник для детского библиотекаря)

REVUE DE PÉDAGOGIE Nr. 8/1970

Sommaire

Ion Roman, La pédagogie prospective et l'éducation morale ■ **Dumitru Salade,** L'école et l'avenir professionnel des élèves ■ **Leon Ţopa,** L'éducation permanente dans l'école de culture générale ■ **Zina Sîrbu,** La lycée — école des capacités ■ **Constantin Preda,** La qualification, action complexe à caractère formatif ■ **Ion Drăgan, Carolina Stoicescu,** Le rôle de l'école et de la famille dans l'orientation scolaire et professionnelle ■ **Dumitru Bazac,** L'attitude des adolescents face au travail ■ **Vasile Ştefănescu, Mihai Sandu,** Quand et avec quoi doit commencer la modernisation de l'enseignement mathématique ■ Débats: **E. Buzilă, M. Nistor, M. Todoran, A. Hârâci, L. Dudă, A. Cialîc, A, Nagy, G, Goncearenco,** Le contenu de l'enseignement dans les classes de I-ère — II-ème ■ **Patiţia Silvestru,** La dynamique des fonctions du Palais des Pionniers ■ **Luiza Răican, Norbert Goldhamer,** L'éducation athéiste de la jeunesse par l'enseignement de la philosophie au lycée ■ **Nicolae Roşuţ,** Explication axiologique dans l'enseignement de l'histoire au lycée ■ **Nicolae Radu,** Une expérience nécessaire dans la sphère de l'individualisation de la formation des élèves ■ **Dinuţa Marin,** Quelques problèmes sur l'éducation et l'école dans la revue „Cuget clar" (Esprit clair) ■ **T. Tanco, A. Fărcaş,** L'apparition des écoles roumaines vulgaires de la région du Năsăud dans la deuxième moitié du XVIIIe siècle ■ **I. Cremer,** Dans le forum pédagogique international contemporain ■ **Aculin Cazacu,** Orientation dans la recherche sociologique de la jeunesse*** Le dictionnaire général de pédagogie ■ **M. S.,** Une manifestasion scientifique à l'appui de quelques exigences actuelles du perfectionnement de l'enseignement ■ **Petre Datculescu,** La méthodologie de la recherche scientifique ■ **Tudor Opriş,** „Collection de textes pour les heures des maîtres de classe" ■ **Petre Bărgăoanu,** „La géographie économique de la République Socialiste de Roumanie" par N. H. Rădoi ■ **Gh. Bulgăr,** „L'éloge du folklore roumain" par Octav Păun ■ **Viorel Alecu** „Le folklore" par Gh. Vrabie ■ **Cazimir Urbansky,** „Les bases de l'enseignement de culture générale" par Vincenty Okon ■ **Constantin Urmă,** „Il segnalibro", Manuale del bibliotecario per ragazzi" (Le signe de livre. Manuel du bibliothécaire pour les enfants).

REVIEW OF PEDAGOGY 8/1970

Contents

Ion Roman: The Prospective Pedagogy and the Moral Education ■ **Dumitru Salade**: School and Vocational Future of the Pupils ■ **Leon Ţopa**: The permanent Education in the General School ■ **Zina Sîrbu**: The Lycée — a School of Capacities ■ **Constantin Preda**: Skill Training, a Complex Action with Formative Value ■ **Ion Drăgan, Carolina Stoicescu**, The Part of School and Family in the School and Vocational Counciling ■ **Dumitru Bazac**: The Attitude towards Work of the Adolescents ■ **Vasile Ştefănescu, Mihai Sandu**: When and How to Start the Modernisation of the Mathematics Teaching? ■ **E. Buzilă, M. Nistor, M. Tudoran, A. Hârâci, L. Dudă, A. Cialic, A. Nagy, G. Goncearenco**: The Content of Instruction in the 1st—2nd Forms ■ **Patiţa Silvestru**: The Activity of the Functions of the Pioneer's Palace ■ **Luiza Răican, Norbert Goldhamer**: The Atheist Education by Teaching Philosophy in the Lycée ■ **Nicolae Roşuţ**: The Axiological Explanation by Teaching History in the Lycée ■ **Nicolae Radu**: A Required Experience in the Field of Pupils' Training Individualisation ■ **Dinuţa Marin**: Problems of Education and School in the Magazin „Cuget clar" (Pure Thought) ■ **T. Taneo, A. Fărcaş**: The Creation of the Romanian Trivial Schools in the Area of Năsăud in the Second Half of the XVIII Century ■ **I. Cremer**: In the Contemporary International Educational Forum ■ **Aculin Cazacu**: Orientations in the Sociological Research of the Young ■ The General Dictionary of Education ■ **M. S.**: a Scientific Manifestation in the Help of some Present Requirements of Education ■ **P. Datculescu**: The Methodology of the Scientific Research ■ **Tudor Opriş**: "A Textbook for Educational Classes" ■ **Petre Bărgăoanu**: "The Economic Geography of the Socialist Republic of Romania" by A. H. Rădoi ■ **Gh. Bulgăr**: "A Praise to the Romanian Folklore" by Octav Păun ■ **Viorel Alecu**, "Folklore" by Gheorghe Vrabie ■ **Cazimir Urbansky**: "The Foundations of the General Culture Education" by Vincenty Okon ■ **Constantin Urmă**: "Il segnalibro. Maruale del bibliotecario per ragazzi".

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

C.T.C. 4

43417

Lei 5

INTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ", BUCUREȘTI — c. 1740

Cu mult gust, fantezie, originalitate, vă puteți îmbrăca pentru toate ocaziile la unitățile Cooperativei „Îmbrăcămintea" din București — B-dul Gh. Gheorghiu-Dej nr. 17, 95, str. Brezoianu nr. 3—5, complexul Berceni-sud.

Modelele pot fi executate de comandă sau pot fi închiriate.

Fotomontaj de L. TIBOR

I 4019.

REVISTA DE PEDAGOGIE

9

ANUL XIX * SEPTEMBRIE, 1970

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1990
(97)
- IUL. 2005
17 IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct Institutul de științe pedagogice ;

Prof. ANDREI KLOOS ;

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ;

Dr. DUMITRU MUSTER ;

Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ;

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ;

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU ;

Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ;

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU , membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice ;

Prof. MARIN VIȘAN.

Redacția : str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6 ; telefon 15.85.74
BUCUREȘTI

I 4019.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

9 1970

ANUL XIX

2022

		Pag.
	STUDII	
Traian Pop	La început de an școlar	3
Stanciu Stoian	Condiția complexă a educației — azi și în perspectivă	9
O. Șafran	Activitatea elevului în procesul instruirii morale	22
Emil Bâldescu	Ce este și ce va fi manualul școlar	31
	CERCETĂRI — EXPERIMENTE	
Al. Gheorghiu, Olga Oprea	Televiziunea și școala.	39
Arcadie Szánto	Dezvoltarea gîndirii științifice la elevi prin predarea fizicii	48
Henriette Dumitrescu, Georgina Gălățeanu	Rezultate preliminare ale experimentului predării limbii engleze în clasele I—IV ale școlii generale	56
C. Scripcaru, S. Trițeanu	Dezvoltarea gîndiri matematice prin rezolvări de probleme	68
	PEDAGOGIA ACTIVITĂȚILOR PIONIEREȘTI	
Gheorghe Fleancu	Coordonate ale educării autoconducerii și inițiativei pionierilor	76
Ioana Popescu-Tuță	Valențele formative ale muncii social-utile pionierești	82
	PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE	
Dinu Moroianu	Tehnică și învățămînt	89
Drina și Gheorghe Burcea	Munca dirigintelui cu părinții elevilor . . .	92

12.161

Pag.

■ **ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE**

Maria Taiban ■ La 100 de ani de la naşterea Mariei Montessori. 95

■ **PEDAGOGIE COMPARATĂ**

Constantin Zahirnic ■ Consideraţii privind conceptul de educaţie permanentă 101

I. Cremer, D. Ionescu ■ Anul internaţional al educaţiei şi analfabetismul. 106

■ **CRONICA VIEŢII ŞTIINŢIFICE**

Lucian P. Panait ■ O prestigioasă manifestare ştiinţifică internaţională 109

■ **NOTE**

Barbu Zaharescu ■ În atenţia profesorilor care predau cunoştinţe social-politice în şcoala generală de zece ani . 113

■ **CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE**

Clement Pavel ■ „Internatul şcolar", de A. Antal, V. Farcaş, A. Vasilescu 117

Victoria Popovici ■ „Contribuţii la istoria învăţămîntului românesc" (Culegere de studii) 118

Ioan Chioreanu ■ „Abecedar 1970" 120

Florica Trifu ■ „Din tainele profesiunilor" (coordonator D. Salade) 121

Florica Buzinschi ■ Studii de limbă, literatură şi folclor 121

E. Fischbein ■ „Les débilités mentales", de René Zazzo . . . 122

■ **PREOCUPĂRI-CONSEMNĂRI-RĂSPUNSURI** . 125

La început de an școlar

TRAIAN POP
Adjunct al ministrului învățământului

După o vacanță bine meritată, cu forțe înnoite și dorințe mereu sporite de a pătrunde tot mai adînc în înțelegerea legilor naturii, ale gîndirii și societății, peste patru milioane de tineri, elevi și studenți, pășesc într-un nou an școlar, deschizînd în cronica vremii fila celui de-al optulea deceniu al secolului nostru.

După cum este cunoscut, Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român, Legea învățămîntului, pornind de la analiza științifică a cerințelor obiective impuse de continuarea pe o treaptă superioară a desăvîrșirii construcției socialiste — în condițiile revoluției științifice-tehnice contemporane — au stabilit un complex de măsuri menite să asigure dezvoltarea și perfecționarea tuturor compartimentelor sistemului nostru de învățămînt.

Rezultatele obținute în cei doi ani școlari, ca urmare a transpunerii în viață a acestor importante documente de partid și de stat cu caracter programatic, situează România, din punct de vedere al dezvoltării învățămîntului, printre cele mai înaintate țări ale lumii.

Dispunem de un sistem de învățămînt bine organizat, suplu și rațional. Avem un tineret harnic și dotat, un corp didactic devotat școlii, dornic să-și îmbogățească și să-și înnoiască mereu cunoștințele, o bază materială în continuă dezvoltare.

Noul an școlar 1970/1971 sporește rîndurile corpului didactic cu peste 11.000 de educatoare, învățători și profesori. Baza materială se lărgește cu 3.200 săli de clasă numai pentru învățămîntul de cultură generală, 500 săli de clasă și 15.800 m^2 ateliere și laboratoare pentru școlile profesionale și liceele de specialitate, iar pentru învățămîntul superior cu 46.000 m^2 spațiu de școlarizare. Pentru cazarea elevilor și studenților au fost construite cămine cu o capacitate de 30 000 locuri.

Cu alte cuvinte, dispunem de condițiile necesare pentru ca școala românească să-și poată îndeplini cu cinste nobila misiune ce i-a fost încredințată.

Noul an școlar pe care îl inaugurăm, și odată cu el deceniul în care pășim, trebuie să-și înscrie pe frontispiciu, ca motto, cuvîntul „calitate". Analizînd complexul de factori și îndeosebi pe acei de care depinde, în ultimă instanță, calitatea învățămîntului, am dori să ne oprim la cel mai important și pe al cărui rol îl considerăm hotărîtor și anume la învățător, la profesor, văzut prin întregul său sistem de lucru.

Aplicarea creatoare a principiilor didacticii școlare depinde în întregime de personalul didactic. Oricît de perfecte ar fi programele și manualele școlare, gradul de eficiență al utilizării lor la instruirea elevilor este hotărît, în ultimă analiză, de pregătirea și măiestria învățătorilor și profesorilor. În fapt, nici nu există manuale ideale, dar oricîte neajunsuri ar prezenta ele, acestea pot fi atenuate de către cadrele didactice.

Cu toate eforturile de îmbunătățire depuse și succesele obținute în această direcție, unele din programele și manualele noastre școlare continuă să fie supraîncărcate și de multe ori prezentate într-o formă și într-un limbaj mai greu accesibil elevilor. Totodată, în cadrul procesului de înnoire a manualelor cu ceea ce este nou în fiecare ramură de specialitate, nu s-a izbutit în toate cazurile să se realizeze o îmbinare rațională între cunoștințele vechi și cele noi. În loc să se restructureze cunoștințele vechi, pe baza unei concepții științifice noi și dinamice, s-a procedat de multe ori la o simplă adiție de informații.

Ministerul Învățămîntului a întreprins în ultimul timp o seamă de măsuri menite să înlăture aceste deficiențe. În același timp, considerăm însă necesar ca și personalul didactic să manifeste o atitudine mai creatoare în utilizarea manualelor școlare, în sensul de a nu obliga elevii să memorizeze date și fapte care prezintă mai puțină importanță. Avem în vedere aici mai ales manualele de geografie, botanică, zoologie, gramatică etc.

În condițiile exploziei informaționale contemporane, cînd cunoștințele se îmbogățesc cu o rapiditate fără precedent în istoria civilizației și științei, învățămîntul nu mai poate urmări exclusiv însușirea de către elevi a materialelor de natură faptică. Școala are astăzi misiunea să dezvolte cu prioritate la elevi capacitățile intelectuale, posibilitatea de a discerne legăturile dintre fenomene, legile care guvernează realitatea. În asemenea împrejurări, nu-și mai găsește justificare dorința anumitor cadre didactice, izvorîtă, e drept, din dragoste față de specialitate, de a obliga elevii să memoreze o cantitate foarte mare de date.

Desigur, aceasta nu înseamnă să renunțăm la memorarea de către elevi a anumitor fapte. Cultura generală înglobează, printre altele, asemenea elemente din diferite domenii. În zilele noastre însă se modifică și conținutul noțiunii de cultură generală, ca urmare a pătrunderii cuceririlor științei și tehnicii în viața cotidiană, fenomen care impune copilului, ca și adultului, să posede o serie de cunoștințe și deprinderi de ordin tehnic indispensabile vieții moderne. În dota de cultură generală — așa cum se prezintă în zilele noastre — noului în știință și tehnică trebuie să i se asigure locul cuvenit, iar pentru aceasta este neecsar să se renunțe la acele elemente de cunoaștere de care nu au nevoie decît specialiștii.

Obiectivul primordial al școlii generale și în special al liceului de cultură generală este de a dezvolta forțele de creație ale tineretului, în așa fel încît elevii de azi să poată contribui mîine la dezvoltarea științei și tehnicii. În acest scop, este necesar să punem mai mult accent pe lucrările de laborator, pe vizitele în întreprinderi, pe excursii și pe alte forme de contact nemijlocit cu realitatea, pe rezolvarea de probleme cu caracter practic. Pentru a ajuta elevul să opereze cu cunoștințele primite, să-și formeze unele deprinderi ale muncii științifice încă de pe băncile liceului, să învețe a învăța, este de datoria noastră să-l punem în mai mare măsură decît pînă acum în situația de a putea lucra independent și în mod individual.

În epoca noastră, profesorul nu poate trece cu vederea nici faptul că, datorită mijloacelor de informare în masă, tineretul școlar dispune de un volum mult mai mare de cunoștințe și de o altă viziune asupra realității înconjurătoare decît tineretul de acum două-trei decenii.

În activitatea sa, personalul didactic trebuie să ia în considerare, pe de o parte, cunoștințele și interesele elevilor cultivate prin alte mijloace decît cele școlare, iar pe de alta, faptul că informația obținută prin mass-media se reali-

zează, comparativ cu lecţia şcolară, printr-un efort mai mic şi într-un mod mai atractiv.

În lumina acestor date, se impune nu numai reconsiderarea metodelor de predare, dar şi a concepţiei despre elev, care trebuie socotit de aici înainte ca un colaborator activ la opera educativă, care va urmări desfăşurarea împreună a unei acţiuni şi atingerii unui scop comun : instruirea şi formarea tinerei generaţii. Vechiul dicton „magister dixit" ar trebui înlocuit cu „magister et discipulus fecerunt".

În colectivitatea activă a clasei, profesorul devine un sfătuitor şi un îndrumător, care transmite cunoştinţe şi experienţe, luînd în considerare personalitatea elevilor şi urmărind pas cu pas dezvoltarea lor.

Procedînd în acest fel, profesorul nu pierde nimic din prestigiul şi din autoritatea sa. Dimpotrivă, cu cît se va apropia mai mult de elevi, cu cît le va cunoaşte mai bine dificultăţile de însuşire a noilor cunoştinţe, cu cît va deslui mai exact golurile din pregătirea lor, cu atît va spori interesul şi atracţia pentru obiectul său de studiu, cu atît va cultiva dragostea şi pasiunea elevilor pentru cunoaştere. Copilul — o ştim încă de la Rousseau — este un om mai mic, dar un om întreg, pe care nimic nu-l poate îndepărta mai sigur de obiectivele operei educaţionale decît jignirea şi umilirea.

În relaţiile dintre profesori şi elevi, un rol important îndeplineşte sistemul de verificare, apreciere şi notare a cunoştinţelor.

Ministerul Învăţămîntului a luat măsura ca, începînd din anul şcolar 1969/1970, situaţia şcolară trimestrială să se încheie aritmetic, fără rotunjiri, pornind de la ideea că liceul de cultură generală nu constituie o formă de învăţămînt obligator şi că el trebuie urmat îndeosebi de către acei tineri care dovedesc aptitudini pentru o muncă intelectuală. Decizia privind încheierea mediilor avea la temelie o îndelungată experienţă, care dovedise că prin rotunjirea situaţiei şcolare la sfîrşitul fiecărui trimestru, ajungeau să promoveze şi unii elevi care în mod normal ar fi trebuit să rămînă corigenţi sau chiar să repete clasa. În asemenea condiţii, nu era de mirare că uneori se prezentau la bacalaureat candidaţi care nu izbuteau să se exprime corect nici verbal, nici în scris şi care în privinţa cunoştinţelor prezentau lacune inadmisibile pentru un absolvent de liceu.

După primul an de aplicare a noului sistem de încheiere a situaţiilor şcolare, constatăm că majoritatea profesorilor au primit favorabil măsura luată de minister, socotind-o ca stimulativă şi echitabilă. Cu toate acestea, se mai întîlnesc membri ai personalului didactic care, trecînd cu vederea raţiunea şi semnificaţia pedagogică a schimbării intervenite, o tratează în mod mecanic şi într-un spirit, pentru a spune aşa, contabil. Ca dovadă, au apărut, la încheierea anului şcolar precedent, medii de 4,88 şi 4,95. Or, ceea ce contează la sfîrşitul unei etape de muncă şi ceea ce trebuie să-l intereseze pe profesor nu sînt cele cîteva sutimi ale mediei, ci dacă un elev şi-a însuşit minimul de cunoştinţe care să-i permită promovarea de la un trimestru la altul şi de la o clasă la alta, ca şi capacitatea lui de a asimila ulterior noi cunoştinţe. Menirea actualului mod de calcul nu constă în a deveni un subtil joc de nuanţe cifrice, ci de a reflecta fidel capacitatea, munca şi rezultatele elevilor.

Suprapopularea unora dintre clasele liceale, din pricina căreia un elev nu poate fi practic notat mai mult de două-trei ori într-un trimestru, implică riscul de a se fetişiza nota şi de a se transforma verificarea cunoştinţelor într-o activitate

aleatorie. Pentru a evita o astfel de situație, munca depusă de un elev în cursul unui trimestru nu trebuie judecată exclusiv după cele două-trei examinări, ci verificată printr-o recapitulare de sinteză, orală sau scrisă, aptă să facă dovada însușirii cunoștințelor necesare promovării. Mărind exigența la verificarea cunoștințelor, profesorul este totodată dator să urmărească evoluția elevilor, făcînd distincția cuvenită între o pregătire insuficientă, incidentală și una sistematică.

În contextul general al activității și atitudinii profesorilor, se ridică și unele probleme legate de comportamentul și disciplina elevilor.

La începutul lunii august, am avut prilejul să mă întîlnesc cu secretarii organizațiilor U.T.C. din liceele de cultură generală, aflați într-o tabără de la Brașov. Printre numeroasele întrebări pe care mi le-au pus acești activiști, în același timp elevi de liceu, au fost unele referitoare la ținuta în școală: dacă uniforma este obligatorie, cum trebuie să se tundă băieții, ce culoare trebuie să aibă șosetele etc.?

M-am oprit la aceste aspecte, fiindcă din modul cum au fost ele prezentate de către elevi, a rezultat că în unele licee, organele de conducere și diriginții le tratează într-un mod rigid.

În regulamentele școlare, Ministerul Învățămîntului nu a prevăzut obligativitatea uniformei. Cazurile cînd elevii vin la școală fără uniformă, din motive întemeiate, nu trebuie neapărat considerate drept abateri.

Fără îndoială, trebuie să pretindem elevilor să aibă o ținută îngrijită, o conduită civilizată, fără însă a exagera într-o direcție sau alta și dînd totodată dovadă de înțelegere și elasticitate.

Un rol deosebit de important în această direcție revine dirigenției, care îndeplinește complexe funcții instructive și educative în școala noastră socialistă.

Munca profesorului diriginte constă dintr-un ansamblu de activități educative — teoretice și practice — preponderent formative — avînd menirea de a adecva, sistematiza, sintetiza și completa influențele educative ce se exercită asupra clasei pe care o conduce, atît în cadrul procesului de învățămînt, cît și în afara acestuia.

Bazîndu-se pe cunoașterea multilaterală și aprofundată a particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor, dirigintele trebuie să urmărească și să sprijine reușita lor la învățătură, precum și lărgirea orizontului științific și cultural, să realizeze, împreună cu ceilalți factori educativi, sarcinile educației moral-politice, să colaboreze la acțiunea de orientare școlară și profesională, să-și dea concursul pentru buna desfășurare a activității organizațiilor de copii și tineret, să conlucreze cu familiile elevilor.

Reușita orelor de dirigenție depinde, ca și întregul proces instructiv-educativ din școală, de personalul didactic, respectiv de informarea dirigintelui, de grija și spiritul său de orientare în alegerea celor mai potrivite teme, în stabilirea judicioasă a obiectivelor pe care și le propune, de tactul său în conducerea întregii activități cu clasa.

În afara orelor de dirigenție și a celorlalte activități educative pe care le conduce direct, dirigintele dispune și de alte forme și mijloace de influențare educativă a elevilor. Printre acestea se numără mobilizarea și îndrumarea copiilor și tinerilor în vederea participării active la lucrările cercurilor de elevi.

Formă extradidactică de activitate, cercurile de elevi sînt menite să realizeze, în funcție de profilul fiecăruia din ele, îmbogățirea și adîncirea cunoștințelor într-un domeniu sau altul, dezvoltarea spiritului de observație și de cooperare în cercetarea științifică, manifestarea și cultivarea aptitudinilor, talentelor, deprinderilor practice.

În multe școli s-au obținut în această direcție rezultate lăudabile, concretizate în inovații omologate și în lucrări publicate în revistele de elevi sau chiar și în publicațiile științifice centrale.

Totuși, trebuie să constatăm că și în acest domeniu există unele exagerări. Se observă în unele școli tendința de a înființa cercuri la toate obiectele de învățămînt și de a cuprinde în cadrul lor majoritatea elevilor, fără nici un discernămînt și fără a respecta principiul voluntariatului.

În cercurile științifice (matematică, fizică, chimie, biologie, literare, filozofice), trebuie admiși numai acei elevi care dovedesc aptitudini evidente în direcțiile respective, care au o situație școlară bună și care își pot permite să rezerve o parte din timpul lor unor astfel de activități din afara clasei, fără a-și prejudicia îndeplinirea obligațiilor și rezultatele la învățătură.

Dintre toți elevii, numai unii sînt apți pentru o activitate științifică sau literară deosebită și numai ținînd seama de această realitate cercurile de elevi vor izbuti să se ridice, prin conținutul lor, deasupra lecțiilor, fără a deveni o simplă repetare a manualului sau o formă de meditație și de recapitulare a cunoștințelor predate în școală.

Am ținut să împărtășesc aceste cîteva gînduri la început de an școlar, pornind de la ideea că pedagogia este o știință vie, care reclamă o continuă revedere critică a muncii, pentru a înlătura pe această cale rutina și a ține pas cu mersul general al științei, asigurînd astfel perspective de succes școlii, în concordanță cu cele ale întregii noastre societăți socialiste.

НАКАНУНЕ УЧЕБНОГО ГОДА

(Резюме)

Автор этой статьи подчеркивает, что Директивы Центрального Комитета Румынской коммунистической партии и закон образования установили ряд мероприятий, которые должны обеспечить развитие и усовершенствование всех отраслей нашей системы образования, отмечая, что новый год должен носить как мотто„-качество". Рассматривая ряд факторов от которых зависит качество образования, автор отмечает роль учителя и преподавателя в творческом применении принципов школьной дидактики, в использовании учебников, в развитии творческих сил молодежи таким образом, чтобы сегодняшние учащиеся завтра смогли бы внести свой вклад в развитие науки и техники.

Далее рассматриваются отдельные вопросы, касающиеся системы проверки и оценки знаний, поведения и дисциплины учащихся, роли преподавателя-классного руководителя и особенно подчеркивается тот факт, что педагогика является живой наукой, требующей постояного и критического рассмотрения труда в виду устранения рутины, учитывая развитие науки, обеспечивая школе перспективы успэха в согласованнности со всем нашим социалстическии обществом

AU DEBUT DE L'ANNÉE SCOLAIRE

(Résumé)

En soulignant le fait que les Directives du Comité Central du Parti Communiste Roumain et la Loi de l'enseignement on établi un complexe de mesures destinées à assurer le développement et le perfectionnement de tous les compartiments de notre système d'enseignement, l'auteur démontre que la nouvelle année scolaire doit inscrire sur son frontispice, comme motto, le mot „qualité". Par l'analyse du complexe des fâcteurs qui déterminent la qualité de l'enseignement, l'auteur remarque le rôle de l'instituteur et du professeur dans l'application créatrice des principes de la didactique scolaire, dans l'utilisation des manuels scolaires, dans le développement de force de création de la jeunesse, ainsi que les élèves d'aujourd'hui puissent contribuer demain au développement de la science et de la technique.

Par la suite, on analyse quelques problèmes concernant le système de vérification, d'appréciation et de notation des connaissances, le comportement et la discipline des élèves, le rôle du professeur - maître de classe, mettant en évidence le fait que la pédagogie est une science vive, qui nécessite une permanente examination critique du travail, pour faire disparaître la routine et pour être de cette époque en ce qui concerne l'évolution générale de la science, assurant à l'école des perspectives de succès, en concordance avec celles de toute notre société socialiste.

AT THE BEGINNING OF THE SCHOOL-YEAR

(Abstract)

Emphasizing the fact that the Directives of the Central Committee of the Romanian Communist Party and the Law of Education settled a complex of measures to ensure the development and improvement of all the departments of our educational system, the author shows that the new school year has le bear on its frontispiece as a motto the word „quality". Analysing the complex of factors on which the quality of educational depends, the author shows the part played by the schoolmaster and teacher in the creative use of the teaching principles, in the use of school textbooks, in the development of the creative forces of youth, so that today pupils should be able to make a contribution to the development of science and technique of tomorrow.

Further on, some problems regarding the system of verification, evaluation and marking knowledge are studied as well as pupils' behaviour and discipline, the role of the headteacher, emphasizing the fact that pedagogy is a live science, which requires a continuous critical review of activity in order to put aside the routine and to step together with the general course of science, ensuring to school prospectives of success in accordance with those of our all socialist society.

Condiția complexă a educației — azi și în perspectiva viitorului apropiat

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN
Membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România

Probleme și soluții în discuție

1. Intr-o lucrare destul de recentă de pedagogie, acțiunea educativă este definită astfel: „Educația consistă într-o activitate sistematică, exercitată de adulți asupra copiilor și adolescenților, în principal, pentru a-i prepara pentru viața completă, într-un mediu determinat".[1] Autorul definiției se străduie însă să

La 20 septembrie, în acest an, eminentul profesor universitar, doctor docent Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România și membru activ al Academiei de științe sociale și politice, șeful catedrei de pedagogie de la Facultatea de filozofie a Universității din București, împlinește 70 de ani.

Profesorul Stanciu Stoian s-a remarcat în pedagogia românească încă de la începutul celui de-al IV-lea deceniu al secolului nostru, ca un teoretician care aborda fenomenul educației dintr-o perspectivă sociologică, ceea ce îi permitea o mai profundă înțelegere a raportului dintre societate și procesul formării umane. Către sfîrșitul deceniului se apropia de concepția marxistă asupra educației, apropiere relevată în Sociologia și pedagogia statului (1943), pentru ca după 23 August 1944 să se manifeste ca unul din cei mai fervenți propagatori ai acestei concepții.

În anii următori, prin activitatea sa didactică și științifică, profesorul Stanciu Stoian s-a situat întotdeauna în rîndul celor mai activi oameni ai școlii care au participat direct la dezvoltarea învățămîntului pe baze noi în țara noastră.

Se cuvine să fie relevată deosebita receptivitate a omului de știință față de ceea ce este nou în teoria și practica pedagogică, spiritul creator în care acesta este promovat ca și exemplara dăruire a magistrului în opera de formare și creștere a discipolilor.

Prin numeroasele sale volume, de la cele din tinerețe — Din problemele localismului educativ (1933), Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei românești (1940) etc. — pînă la cele elaborate în ultimii ani — Metodologia comparativă în educație și învățămînt (1968), Cercetarea pedagogică (1969), Dicționar de pedagogie contemporană (coautor, 1970) — profesorul Stanciu Stoian și-a înscris numele printre pedagogii de frunte ai României din secolul al XX-lea.

„Revista de pedagogie", care de la înființarea ei s-a bucurat de neprețuitul său sprijin în calitate de director, membru al colegiului și colaborator, adresează profesorului Stanciu Stoian calde urări de sănătate, ani mulți și succes în bogata și valoroasa sa activitate științifică și de creștere a unor noi specialiști în domeniul pedagogiei.

[1] Emile Planchard, *Introduction à la pédagogie*. Louvain-Paris, 1963, p. 12.

arate, în cuprinsul lucrării, mai mult decît a putut să închidă într-o frază. Și anume : atît complexitatea cît și unitatea (totuși, în complexitate) a fenomenului. Discuțiile ce se poartă azi, disciplinar și interdisciplinar (cu deosebire în cadrul Anului Internațional al Educației) scot și mai mult în evidență acest lucru. Mai ales complexitatea fenomenului.

In cunoașterea acțiunii educative, ceva constant s-a ales și rămîne totuși : caracterul său teleologic. Educația e acțiune (umană) determinată în afirmarea ei, ca atare, de un scop (uman). Iar scopul a fost, este și va fi : realizarea modelului de om (modelului de personalitate) necesar societății, în circumstanțe de loc și de timp date. O societate mai simplă cere o personalitate mai simplă ; una mai complicată, o personalitate complexă.

Modelul de personalitate ni-l caută și caută să-l formuleze mai ales psihologii, dar și sociologii. De fapt, psihologia socială și sociopedagogia. După poziția pe care se află, modelatorul accentuează un aspect sau altul al personalității. Din punct de vedere psihologic, personalitatea e mai ales o sinteză a însușirilor de temperament, de aptitudini și atitudini, prinse într-o structură relativ conturată și permanentă ; pentru sociolog acesta este expresia unui mod de a reacționa, al omului, format în contextul vieții sociale. Adevărul, care nu poate fi decît unul, ni-l dă topirea celor două viziuni parțiale într-o optică unică. Marxismul ne dă cheia acestor optici.

În adevăr, criticînd pe Feuerbach, care reducea esența umană la „o abstracție inerentă individului izolat", la o „generalitate mută, care unește numai prin legături naturale mulțimea indivizilor", Marx a arătat, dimpotrivă, că esența umană, „în realitatea ei, este ansamblul relațiilor sociale".[2] În același sens, Lenin vede personalitatea umană ca interiorizarea unei structuri sociale „al cărei conținut rezultă din cercetarea grupului social"[3], concret dat.

În conformitate cu această concepție, fiecare om — omul modern cu atît mai mult — trăiește într-o multitudine de cercuri de relații, într-o multitudine de sisteme (familia, cercuri de prieteni, asociații, cluburi, locul de muncă, îndeosebi etc.) și fiecare îi determină atitudini sau îi fasonează aptitudini, îi șlefuiește chiar temperamentul, îi conturează, într-un cuvînt, personalitatea. Și cum structurile sociale nu-s statice, ci dinamice, deschise, deschisă, transformabilă e și personalitatea.

În conturarea și promovarea personalității, un rol important îl joacă viața culturală, bogăția și nivelul ei. Aceasta, cum spune un specialist contemporan, realizează ceea ce el numește „personalități de statut", răspunsuri posibile („statute latente") pentru comportarea omului și din care fiecare individ își selectează personalitatea sa, statutul său activ.[4]

La statutul activ al personalității contribuie, evident, ansamblul relațiilor umane, ca și fiecare „grup", cum spune Lenin.

Dar amprenta cea mai determinantă o imprimă acesteia cu deosebire anumite relații cu pondere mai mare. Sînt, în primul rînd, relații de existență a societății date ca atare, ca macrogrup organizat, de orientarea spre promovarea și apărarea sa ; sînt relații care determină atitudini și comportamente morale și ideologice specifice și care formează caracterul moral în sensul larg al cuvîntului și pe care Lenin îl pune drept primă sarcină în educarea tineretului comunist.

---

[2] Marx-Engels, Opere, 3, E.P., Buc., 1958, p. 6—7.
[3] V. I. Lenin, *Conținutul economic al narodnicismului*, Opere, 5, EPLP, Buc., 1953, p. 411.
[4] Ralph Linton, *Fundamentul cultural al personalității*, Edit. științifică, Buc., 1968, p. 111—112.

O a doua categorie de relații determinante pentru formarea personalității umane, în orice societate, dar mai ales în societatea contemporană, sînt relațiile de ordin economic și profesional, orientarea profesională. Orientarea profesională, azi e cu atît mai importantă, cu cît ea nu se poate face, ca altădată, o dată pentru toată viața, ci suplu — destul de conturată și fermă, pentru ca să fie eficace, destul de deschisă pentru a permite restructurări de recalificare. Am putea spune, așadar, că idealul de educație, modelul de personalitate cerut de societatea contemporană, e atît de complex cît este societatea însăși. Disponibil și constant totodată. Iar constanta nu se exprimă atît într-o structură, cît în principii de comportare, capabile să se adapteze la mișcările și la transformările rapide ale unei societăți extrem de mobile.

Aceasta este, evident, un punct de vedere pe care noi îl socotim cel just. Dar mai sînt și altele, care reflectă alte stări de lucruri. În societatea ce-și zice „liberă", pentru că, între altele, se menține pe poziții individualiste și profesează morala liberului arbitru, omul e încă invitat să se închidă în el pe o esență umană socotită eternă, fără a da atenție circumstanțelor de care e legat. Pentru ce să preferăm știința înțelepciunii ?, se întreabă, de pildă, Simone de Beauvoir [5] Ca și cînd între aceste două categorii ar exista opoziție de exclusivitate. Este drept că într-o astfel de societate găsim și poziții contrare, favorabile — din contră — științei, și anume, unei științe creatoare. „Forța modernă, spune adeptul unei astfel de poziții, este capacitatea de a inventa, adică cercetarea și capacitatea de a însera invențiile în produse" [6].

Tabloul contradicțiilor este mult mai mare încă. Mai important însă, decît a le enumera, este credem, să încercăm a depista problemele pe care societatea contemporană le ridică în legătură cu formarea personalității umane în genere, precum și a cadrelor necesare economiei sale, în special.

2. Abordăm numai *unele probleme*, pentru că lista lor completă ar fi aproape imposibil de alcătuit. Și, de fapt, numai unele sînt de relevat, celelalte decurgînd, în mare măsură, din acestea.

a) *Democratizarea învățămîntului* a fost și este încă o problemă pentru societatea contemporană. Pe plan teoretic și mai ales juridic, problema pare clarificată. Dreptul egal la învățătură, fără nici o discriminare, șanse egale, în punctele de plecare, ajutor cît mai substanțial pe parcurs — iată cîteva principii puțin contestate azi. O primă obiecție ce se ridică însă este dacă aceste principii sînt și aplicabile, dacă ele sînt aplicabile în orice societate. Pentru noi este sigur că, în societatea cu clase antagoniste ,nu. Așa cum a arătat Lenin, „esența școlii de clasă... constă în faptul că învățămîntul este organizat la fel și este la fel de accesibil *pentru toți cei avuți*... Ea cere tuturor elevilor un singur lucru : să plătească pentru învățătura lor".[7] Ceva mai mult, dacă statul, bazat pe existența claselor, ajută, el ajută pe cei ce pot intra în școală, plătind, adică tot pe cei cît de cît avuți.

Dar mai este un lucru, la care pedagogii ce stau pe punctul de vedere al democrației formale țin foarte mult : așa-zisa problemă a elitelor. Socotind cultura ruptă de popor, ca o creație a elitelor și pentru elite, ei se întreabă îngrijorați cel mult care ar fi calea prin care această cultură să fie păstrată și totodată să se asigure, totuși, comunicarea ei cu poporul[8].

---

[5] Simone de Beauvoir, *Les belles images*, Gallimard, Paris, 1966.
[6] Jean-Jacques Servan-Schreiber. *Le défi américain*, Paris, Denoël, 1967, p. 293.
[7] V. I. Lenin, *Opere*, 2, Ed. PMR, 1951, p. 466.
[8] Joseph A. Lawerys, *L'éducation general dans un monde qui se transforme*, „Revue française de pédagogie", 1965.

Este evident că în orice societate valorile și competențele se structurează în ierarhii funcționale ; spiritul cu adevărat democrat cere însă ca accesul la o ierarhie dată să fie reglat numai de aptitudini, muncă și merite reale. Or, lucrul acesta nu se realizează în democrația formală, capitalistă, decît cu greutate sau de loc.

b) Știința de carte *(alfabetizarea)* e o altă problemă contemporană gravă. Știința de carte este identificată uneori cu cultura însăși. Ceea ce nu e adevărat. Simion Mehedinți avea dreptate să constate că există, în istoria omului, cultură fără scriere. El nu avea însă dreptate cînd susținea această cultură (unele forme ale ei cel puțin) împotriva culturii scrise. De la un anumit nivel de cultură (aceea care nu mai poate exclude știința și tehnica constituite ca discipline) cultură fără știință de carte este de neconceput. La aceasta mai trebuie să adăugăm un aspect : cel politic — cel puțin tot atît de important ca primul. Lenin spunea, pe drept cuvînt, că un analfabet se găsește în afară de politică. Și tot el spunea: „Fără știință, muncitorii sînt lipsiți de apărare, cu știința ei constituie o forță !" [9] Dar, știința nu-i posibilă azi fără instrumentul ei indispensabil — alfabetul. Deci, nici forța pe care o dă știința.

Un fapt deosebit de semnificativ s-a înregistrat în ultimul deceniu în legătură cu știința de carte, în fostele colonii : o creștere bruscă în primii ani, urmată de o încetinire a ritmului. E probabil că creșterea s-a realizat în rîndurile unei pături mijlocii de populație, mai apropiată de foștii stăpîni coloniali, mai politizată și mai grăbită să ocupe locuri rămase goale. Mai departe se merge mai greu, se merge la masa pentru care e nevoie de o muncă mai sistematică și mai stăruitoare, pentru care se cer și fonduri.

Unesco, a cărui activitate în această materie are de acum o experiență, a lansat deja, în anii postbelici, două cruciade împotriva analfabetismului. Amîndouă au căutat să lege alfabetizarea adulților de însușirea unor cunoștințe practice. Că i s-a zis „educație de bază" (1950), că, din 1965 (Conferința de la Teheran) o numim alfabetizarea funcțională, e același lucru.

Azi este admis că „alfabetizarea merită să fie considerată ca o investiție productivă cu caracter social".[10]

Din nefericire, progresele realizate, în alfabetizare, sînt încă foarte mici. După ultimele date statistice, 8 din 10 adulți africani, 5 din 10 asiatici și aproape la fel în America latină nu știu încă să scrie și să citească. Pe glob există încă în jurul unui miliard de analfabeți, adică o treime din populația mondială. Dacă numărul știutorilor de carte a crescut, crescînd și populația, procentul a rămas aproape același. Cu toate eforturile depuse.

Lichidarea analfabetismului e astfel, azi, o problemă deopotrivă politică, economică și culturală, adică o problemă umană, în cel mai larg și mai vital sens al cuvîntului. Din moment ce umanitatea a devenit, într-un fel, una, ea nu mai poate exista ca organism sănătos decît prin sănătatea trupească și sufletească egală, a întregului organism.

c) Relația *educație — dezvoltare economică* e o altă problemă educațională la ordinea zilei. Considerarea ei, în cadrul cruciadei pentru lichidarea analfabetismului, e numai un aspect al ei. Și nu cel mai specific.

În adevăr, epoca în care trăim se caracterizează printr-o explozie a cunoștințelor, însoțită de o explozie școlară și universitară, prin apariția unor discipline științifice și tehnice noi, prin „uzura morală" a cunoștințelor și pericolul

[9] V. I. Lenin, *La ce gîndesc miniștrii noștri*, Opere, 2, Ed. P.M.R., 1951, p. 80.
[10] Louis François, *Le droit à l'éducation*, Unesco, Paris, 1968.

permanent al rămînerii în urmă a muncii calificate („perimarea competenței"[11]). Or, specialiștii ne demonstrează cu multă precizie că, mai ales în societățile industriale, dezvoltarea economică este direct proporțională cu dezvoltarea educației. În societățile industriale, învățămîntul însuși devine o industrie, — după unii chiar cea mai mare. Studiile ce se fac în această privință ne arată însă și o situație paradoxală : în ciuda progresului științifico-tehnic, cea mai mare parte din realizările acestuia rămîne neutilizată. Cauza ? Lipsa de cadre calificate și dificultățile enorme de recalificare, în ansamblul prefacerilor industriei.[12] Aci vina e aruncată în cea mai mare măsură, pe învățămînt și educație, pe organizarea și funcționarea lui, ca și pe metode, care se mențin încă în tradiție, pe linia unor nevoi educaționale de mult depășite. I se cere școlii să caute grabnice remedii, pentru a înlătura o risipă de energie și de fonduri materiale, cifrată la sume uriașe.

d) O altă problemă de educație, legată de precedenta, este relația *educație-tehnică*. Este o problemă de fapt mai veche, pusă și cu prilejul primei revoluții industriale, dar reluată și dezbătută mai aprins o dată cu cea de-a doua. Mașina e socotită adesea ca factor de înstrăinare a omului — mai mult, de transformare a lui în anexă a acesteia.

Dezvoltarea industriei contemporane a pus, în adevăr, asemenea probleme. Mecanizarea și automatizarea industriei au născut teama automatizării omului însuși. Un celebru film, realizat de Chaplin, a făcut mare impresie, pe vremuri, pe această temă. Marx a arătat însă, mai de mult, că acest pericol nu este de neînlăturat. Sistemul muncii de fabrică, în care apare acest neajuns, ne dă și cheia înlăturării lui. Spărgînd unitatea sarcinilor, acest sistem a solicitat mintea omului, care a dat naștere tehnologiei moderne și sistemelor științifice de organizare a muncii. Pregătirea monotehnică e înlocuită tot mai mult cu cea politehnică și cu dubla pregătire (generală teoretică și tehnică). Astfel, mașina, ca și automatizarea, departe de a mai apare ca înrobitoare și diformatoare pentru om, apar, din contră, ca eliberatoare și cu posibilități de a-l reda mai mult misiunii sale adevărate, perfecțiunea socială, în cadrul unei societăți mereu mai perfectă.[13] Aceste posibilități nu se realizează, desigur, de la sine. Știința educației moderne va ști însă, credem, să găsească soluțiile necesare.

e) Relația *educație — timp liber* e o problemă nouă, în contextul vieții contemporane, fără a putea spune că ea a fost absentă în trecut. În adevăr, Aristotel încă, atît în Politica, dar mai ales în Etica, socotea că educația omului liber este strîns legată de libertatea pe care acesta o are de a dispune de timpul său. Școala rezervată cetățeanului atenian era concepută în acest spirit. Cuvîntul grecesc „shole" avea înțeles de răgaz și activitate liberă. Umplut cu activități instructive obligatorii, el a ajuns, evident, să aibă un sens opus celui inițial.

Importanța timpului liber pentru dezvoltarea personalității umane a fost just intuită și de marii utopiști ai Renașterii, Thomas Morus și Tomasso Campanella. Semnificația și valoarea timpului liber încep însă să fie sesizate în esența lor mult mai tîrziu, și anume o dată cu prefacerile moderne și cu revoluția industrială. Acest lucru n-a scăpat și nu putea să scape, se înțelege, lui Marx. El califică timpul liber drept „spațiu al dezvoltării umane", în opoziție cu timpul

[11] M. S. Adisheshiah, *L'influence de l'éducation sur le developpement dans les poys industrialisés*, „Information universitaires et profesionneles", Paris, 1968, nr. 33—35.
[12] Pierre Jaccard, *Sociologie et l'éducation*, Payot Paris, 1962, p. 49—62.
[13] G. Friedman, *Le travail en miettes*, Gallimard, Paris, 1964 ; Jean Fourastié, *Le grand espoir du XX-e siècle*, Paris, 1963 ; Jean Fourasti'é, *Essai de morale prospective*, Gauthier, Paris, 1966.

dat muncii productive, de către muncitorul exploatat, — timp ce duce, din contră, la alienarea persoanei.

Pedagogia modernă s-a străduit și se străduie să dea educației un sens cît mai autentic posibil, să asigure libera dezvoltare a personalității, neînstrăinînd pe om de sine. Lucrul acesta nu e cu putință însă acolo unde structura vieții sociale nu îngăduie acest lucru, unde nu există timp cu adevărat liber, care singur poate să formeze pe om, identificîndu-l cu el însuși.[14] Cum ? „Prin intermediul unei game variate de activități se pot contracara efectele negative ale caracterului unilateral al muncii".[15] Intenția educativă nu trebuie să împieteze asupra libertății individului ; ea trebuie să organizeze numai mediul din jurul lui, în care el va putea selecta posibilități de autoformare. Astăzi asistăm, în adevăr, la apariția timpului liber pentru masele populare.[16] Din păcate, însă, fenomenul nu este lipsit de pericole. Societatea neocapitalistă, cum se exprimă un bun cunoscător al problemei, caută să exploateze timpul liber al individului prin reclame pentru distracții, care pînă la urmă nu lasă pe individ sieși, ci-l înstrăinează prin cultivarea unilaterală și peste măsură a ceea ce nu este esențial în om.[17] Este, astfel, necesară o sociologie, ca și o știință a educației timpului liber, care să corecteze acest neajuns.

f) O mare problemă educațională pentru societatea contemporană o constituie, după cum se evidențiază tot mai mult, *tineretul* ca atare. Ea s-a pus și în trecut, uneori mai mult, alteori mai puțin dar niciodată, cu acuitatea de acum. „Adolescentul — s-a spus pe drept cuvînt — e un individ care, începînd cu pubertatea, este fizicește un adult, dar pe care societatea îl constrînge la un rol și la un statut de copil, fixat de părinți, de care el depinde".[18] Dificultățile încadrării sociale a tineretului, începînd cu cele ce privesc viața sexuală (nepotrivirea între maturitatea fiziologică și cea socială)[19] și pînă la cele de ordin economic, social și politic sînt azi mult mai mari decît în trecut. Prin număr, prin adunarea sa în mari aglomerații, ca și prin obsesia neputinței de încadrare în perspectivă, în structuri sociale pe care de altfel tineretul le și contestă violent în unele părți ale globului, fenomenul a luat în unele țări proporțiile unei mișcări care, după unii observatori ai lui, face ca, în acele țări, tendințele revoluționare ale societății să se accentueze mai degrabă în școli și în universități decît în uzine.[20]

Mișcarea e în mare măsură spontană, haotică și contradictorie, ca și societatea concretă care o generează. Dar în ea am putea distinge, totuși, două aspecte: acela care are de înfruntat structuri perimate, care nu pot fi înlăturate cu mijloace educative și acela care ține precumpănitor de adaptarea la nivelul actual de dezvoltare a societății contemporane, din punct de vedere științific și tehnic.. Acest aspect este, principial, de competența acțiunii educative, care, din păcate, nu e atît de competentă, pe cît ar trebui, la ora actuală!

g) O altă problemă educațională, cu cele mai adînci rădăcini în complexul vieții contemporane, este, în sfîrșit, *educația tineretului în spiritul păcii și înțelegerii între popoare*, problemă ea însăși foarte complexă.

---

[14] Gianni Toti, *Timpul liber*, E. P. București, 1965, p. 346.
[15] Jean Dumazedier, *Vers une civilisation de loisir*, Ed. Seuil, Paris, 1962, p. 102.
[16] Jean Fourastié, *Civilizația timpului liber*, (vezi „Contemporanul" nr. 11, 1970)
[17] Gianni Toti, *Metamorfosi del tempo libero*. „Contemporaneono". 6, 1965, p. 19—20.
[18] H. Bloch, A. Niedechoffer, *Les bandes des adolescents*, Payot, Paris, 1963, p. 14.
[19] Jacques Nathanson, *Ed. sexuelle et maturité sociale*, „Revue française de pédagogie" nr. 9, 1969.
[20] Allain Tourrain, *Naissance d'un mouvement étudiant*, „Le Monde", 8.03.1968.

S-a spus și se spune, adesea cu multă îngrijorare, că în lume azi există mai multă frică decît speranță. Oamenii se întreabă tot mai mult la ce ar putea să ducă, pînă la urmă, conflictele și încordarea de azi din lume, cursa înarmărilor, înmulțirea mijloacelor de distrugere în masă. Și întrebarea nu se pune atît pe plan individual, cît pe plan general uman, pentru speță. Opinia multor contemporani pare să fie că momentul pe care-l trăim este unul de răscruce : a crește sau a pieri [21]. Fără a dramatiza lucrurile în așa măsură, partea cea mai conștientă a omenirii optează totuși pentru speranță, împotriva fricii. Dar această poziție exclude atitudini de „laissez faire". Ea cere, din contră, mobilizarea tuturor forțelor speranței și păcii și o acțiune hotărîtă pentru educarea omului în acest spirit. În special a tineretului. Mișcarea în acest sens a fost inițiată de fapt de fosta Ligă a Națiunilor care cerea de pildă, națiunilor să procedeze la revizuirea modului cum sînt predate elevilor istoria, geografia și instrucția civică (Procedura Cazares) și a fost reluată de UNESCO. Rostul însuși al organizației UNESCO așa a fost definit: „Războaiele iau naștere în spiritul oamenilor, în spiritul oamenilor trebuie ridicate baricadele păcii". Definiție idealistă, desigur, dar optimistă și mobilizatoare.

Deviza sub care UNESCO vrea să ducă această luptă pentru educația omului contemporan, ar fi „Opus justitiae pax" — pacea e opera justiției. [22] Și teza e foarte justă. Popoarele nu se vor înțelege între ele și pace nu va fi, atîta vreme cît ființa și drepturile lor nu vor fi respectate, cît libertatea și independența lor nu vor domni în relațiile dintre ele. Corolarul firesc al acestui adevăr este legătura indisolubilă ce trebuie realizată între destinele fiecărui popor și ale omenirii, între educația patriotică și educația pentru pace universală. Omenirea trebuie să se convingă total de adevărul profund că nu poate fi liber un popor care asuprește alte popoare și nici cu spiritul împăcat nu poate fi un popor asuprit. Între ceea ce uneori se numește bun cetățean al lumii și bun patriot putem pune, în acest sens, semnul egalității.

3. La probleme trebuie căutate soluții. Și ele sînt căutate și propuse. Numărul lor nu e mic, dar nu toate prezintă, se înțelege, aceeași importanță. Vom căuta și la acest capitol să enunțăm numai *unele soluții propuse și de perspectivă.* Cele ce se evidențiază în mod deosebit în preocupările educaționale contemporane.

a) Începem cu *reforma învățămîntului tradițional.* E o soluție la criza actuală a educației, după cum e și o problemă. Pentru că soluția nu e una și cele propuse sînt destul de controversate. Că învățămîntul tradițional este perimat și trebuie depășit, asupra acestui lucru controverse sînt pare-se puține. Dovadă că pretutindeni în lume s-a pășit și se pășește la reforme mai mult sau mai puțin radicale și spectaculoase în această privință. Iar întrebările — pentru că sînt — privesc două aspecte mai importante : cum să se realizeze reforma pentru a fi adaptată funcțional nevoilor și durata în perspectivă a modelului ales.

Trei formule se propun — și în parte sînt realizate — în ce privește direcția în care să se realizeze reforma. Una dintre ele se străduie să păstreze o diferență cît mai netă posibil între învățămîntul de cultură generală și cel superior. E o concepție potrivit căreia primul trebuie să se păstreze, prin însăși natura sa, cît mai unitar, deci cît mai puțin diferențiat, cel de-al doilea, fiind, prin excelență învățămînt de specializare, poate și trebuie să fie diferențiat. Această formulă e realizată în mai mare măsură în Uniunea Sovietică. Dar nici aici în puritatea ei, pentru că învățămîntul de cultură generală din URSS prezintă, totuși, destule

[21] James L. Henderson, *Education for world Understandig,* Oxford, London, 1960.
[22] Louis François, Op. cit., p. 80.

abateri de la ea — în special pe linia distincției dintre școlile cu caracter teoretic și cele cu caracter practic. Această formulă determină și o oarecare tendință spre restrîngerea duratei învățămîntului mediu de cultură generală, pentru că nevoile de diversificare presează de la un anumit nivel de cunoștințe și dezvoltare a aptitudinilor.

O altă formulă este aceea a învățămîntului diferențiat, în care după învățămîntul elementar, dat de obicei în primele patru clase, urmează un ciclu, de regulă tot de patru ani, cu profesori pentru fiecare obiect de studiu, dar tot nediferențiat, conținînd obiecte, care permit observarea și autoobservarea aptitudinilor elevului. În al doilea ciclu, de patru ani aproximativ, în jurul vîrstei de 11 ani învățămîntul se diferențiază treptat, prin obiecte de opțiune.

Un învățămînt diferențiat de cultură generală nu se concepe aproape niciodată ca un învățămînt de specializare, ci ca unul care păstrează un fond comun de cultură generală, cu putința, pentru elevi, de a se angaja mai ales pe acea parte din acest fond care răspunde mai bine aptitudinilor și preferințelor lor. El se realizează de obicei prin repartizarea obiectelor pe grupe, cu ponderi deosebite. O primă grupă, de pildă, cuprinde materii obligatorii la un singur nivel (limba maternă, matematica); o a doua cuprinde materii tot obligatorii, dar la două nivele, rămînînd să se opteze pentru unul; o a treia cuprinde materii mai multe, din care urmează să se aleagă de regulă 2—3; a patra cuprinde materii complementare. Așa e în general învățămîntul francez de azi.[23]

Există și o variantă a învățămîntului diferențiat, care constituie de fapt o a treia formulă de adaptare a învățămîntului la necesitățile actuale. Ea împarte întregul conținut al învățămîntului numai în două grupe de obiecte: o grupă foarte restrînsă (limba și literatura patriei și matematica), obligatorie pentru toți elevii, a doua cuprinzînd pe toate celelalte pe un inventar pe care se pot adăuga, fiecărui obiect atribuindu-i-se un coeficient de importanță. Elevii sînt obligați să opteze pentru un număr de obiecte, în așa fel, încît să atingă un minimum de puncte. În felul acesta este organizat învățămîntul din S.U.A.

Care formulă este cea mai bună? Răspunsul nu e întotdeauna același și fiecare stat susține formula pe care a adoptat-o. În țara noastră avem o organizare care, în linii generale, merge după cea de-a doua formulă. Oricare ar fi formula aleasă, însă, nu se pierde și nu se pot pierde din vedere două lucruri: un nucleu de obiecte mai întîi, care exprimă esențialul și elementul de legătură în ansamblul informațional și formativ al învățămîntului; putința unor opțiuni apoi, care să permită dezvoltarea cît mai suplă și armonioasă a pregătirii tineretului.

b) *Planificarea învățamîntului* este o altă soluție ce se preconizează azi, pentru adaptarea acestuia la nevoile societății contemporane, în rapidă dezvoltare și transformare Dacă reformele de care am vorbit privesc în primul rînd „structurile" puse drept model pentru administrarea stocului de cunoștințe programabile, planificarea privește mai ales acordarea concretă, în fiecare moment, a reformei cu scopurile tot așa de concrete, cu deosebire în perioadele unei societăți date. Școala tradițională nu cunoștea o astfel de distincție. De cînd însă i se cere învățămîntului și educației o eficiență mai ales economică — o „productivitate" — școala e invitată să se integreze societății altfel decît altă dată, învățămîntul devine un fel de industrie și se planifică tot mai riguros după modelul acesteia.

[23] Lucien Géminard, *Comment préparer l'organisation d'un enseignement différencié*, „Revue française de pédagogie" nr. 7/1969.

Și după nevoile ei în mare măsură.[24] Iar cota prevederilor bugetare, pentru învățămînt, este semnificativă pentru grija statului respectiv în acest domeniu.[25]

Planificarea modernă a învățămîntului este o chestiune nu numai de principiu, ci și de aplicare riguroasă cît mai științifică. Există instituții care se ocupă în mod atent de acest lucru, pe plan mondial, după cum pe plan național există altele sau cel puțin servicii. Cea mai importantă instituție internațională, în acest sens, este Institutul internațional de planificarea învățămîntului de la Paris, înființat în 1963, care lucrează sub auspiciile UNESCO, în strînsă legătură cu cele două departamente ale acestuia : departamentul învățămîntului și cel al educației adulților. Se aleg chiar o tehnică și metode speciale, precum și specialiști — unii cu renume mondial. Un astfel de specialist este John Vaizay, profesor la Oxford. Metoda propusă de el, aplicabilă în special în țările capitaliste, pornește de la ceea ce el numește o unitate statistică de calcul (școală, profesor, elev, student), care se calculează economic și se înmulțește apoi cu numărul unităților luate în considerare. Alte calcule vin apoi ca să determine cota investițiilor pentru educație față de totalul investițiilor din economia națională și partea educației în realizarea venitului național.[26]

Pentru țările capitaliste, fără o economie riguros planificată, aceste calcule sînt destul de grele. Și poate nici atît de concludente nu sînt. Lucrul este mult mai ușor de realizat pentru țările cu economie planificată, cum sînt toate țările socialiste.

Într-un studiu privind planificarea învățămîntului în URSS sînt dați ca indici de planificare : rețeaua școlară și dezvoltarea ei ; personalul didactic și evoluția lui ; volumul de investiții; credite de întreținere.[27]

Trebuie să recunoaștem însă că pentru toate țările — socialiste și nesocialiste — problema planificării este o preocupare azi mai mult la nivelul conducerii centrale, prea puțin sau de loc pe plan mai adînc, local. Pe plan local se preconizează azi, ca în orice întreprindere de altfel, ideea unei gestiuni științifice, care să realizeze planificarea pe detalii, pentru a o putea realiza pe ansamblu. Dar pentru aceasta în afară de tehnică sînt mai ales necesari oamenii care s-o aplice. Și timp pentru formarea lor .

c) Am vorbit mai sus despre uzura morală a cunoștințelor și perimarea competenței. Constatarea acestora a dus, cum era și firesc, la *ideea educației permanente.*

Ideea a apărut — și a apărut și un început de realizare — încă în perioada dintre cele două războaie mondiale, prin organizarea de activități extra și parașcolare, cluburi etc. Ea nu trebuie confundată nici cu educația adulților (mișcare mult mai veche și care se adresa adulților fără carte sau cu carte puțină), nici cu educația populară, menită ridicării păturilor populare și mijlocii. Ea se adresează deopotrivă țărilor nedezvoltate, ca și celor dezvoltate. Și mai ales acestora din urmă.

Educația permanentă pornește de la ipoteza — neadmisă în genere altădată — că omul este educabil toată viața lui și că, mai mult, el are nevoie de acest lucru.

---

[24] Le Than Khôi, *L'enseignement considéré comme une industrie*, Paris, 1969.

[25] Raymond Poignard, *Les plans de developpement de l'éducation*, Unesco, Paris, 1967, în Republica Socialistă România, bugetul de stat cuprinde 20% cheltuieli pentru acțiuni social culturale, din care 1/3 aproximativ pentru învățămînt. Este unul din procentele cele mai ridicate pe plan mondial.

[26] John Vaizay, *La planification de l'enseignement*, Unesco, 1968.

[27] Noyko Monoszon, Jamin Severssey, *Planification de l.éducation*, Unesco, Paris, 1967. Pentru URSS a se vedea, de asemenea, studiul ceva mai vechi al lui *S. Strumilin Aspects économiques de l'enseignement en U.R.S.S.*, în *Les aspects économiques et sociales de la planification de l'éducation*, Unesco, Paris, 1965.

Pentru a veni în întîmpinarea şocurilor repetate, în viaţă, provenite din repetatele transformări economico-sociale, pedagogia marxistă a preconizat învăţămîntul sau educaţia politehnică încă din şcoală. Ritmul dezvoltării ştiinţifico-tehnice, ca şi acela al prefacerilor economice, arată însă că nici aceasta nu este suficientă, pentru că nu putem prevedea totul, nici chiar în general şi nici nu ne putem fixa într-un fel de dogmă prospectivă, prefigurată o dată pentru totdeauna. Studiile psihologice şi pedagogice par să ne arate că viaţa post-şcolară — tot restul vieţii active, de fapt, care azi tinde să se prelungească în medie, se structurează firesc pe perioade alternative de achiziţii şi „consum" de informaţii.[28] Aceasta schimbă radical perspectiva din care trebuie considerate sistemele moderne de învăţămînt şi impune includerea educaţiei permanente în ele.

Pedagogul francez Alexandre Vexliard, studiind tabloul complex ce se prezintă azi cercetătorului doritor să se descurce în cunoaşterea direcţiilor de dezvoltare ale educaţiei contemporane, crede că putem să vorbim azi de sisteme şi non-sisteme de educaţie şi de necesitatea încadrării acestora din urmă în cele dintîi. Sîntem, zice el, de la un timp în epoca lui „nu" în multe domenii : „nu" în logică (non-aristotelism), „nu" în geometrie (non-euclidism), „nu" în fizică (non-newtonism) etc. Acelaşi „nu" se observă şi în educaţie, ca o opoziţie faţă de sistemele admise de simţul comun şi de opinia oficială. Cum însă acestea nu mai pot cuprinde bogăţia fenomenului şi a nevoilor, apar în mod firesc „agenţi educativi" dinafară şi care îşi cer drept de cetate.[29]

Văzută în lumina acestor necesităţi, educaţia permanentă se anunţă ca un element menit să refacă din temelie concepţia actuală despre organizarea activităţii educaţiei publice : reţea şcolară, unităţi educative, pregătirea cadrelor, mijloace audio-vizuale, clădiri, — totul trebuie reanalizat şi prins în sisteme noi, adecvate vremii.

d) Şi mai trebuie revăzut, evident, ceva: *metodele de educaţie* — o nouă didactică şi noi metodici de predare.

Lupta, în această direcţie, a început, de fapt, mai de mult. Didactica clasică, a cărei evoluţie s-a încheiat în mare în secolul al XIX-lea, cu Herbart şi şcoala sa, a continuat şi după aceea să existe, cu ameliorări şi adaptări. Lupta ce s-a iniţiat, la sfîrşit şi început de nou secol, a fost plină de entuziasm şi de speranţe. Ea viza în special lecţia ca formă de bază a muncii de învăţare : îmbunătăţirea, iar uneori chiar înlăturarea ei.

Didactica clasică nu este însă prea mult mişcată din locul ei. Una din cauze este, desigur, inerţia cadrelor didactice care o practică, dar o alta, poate tot atît de importantă, constă şi în calităţile ei. Ceea ce ar însemna că practica nu persistă chiar degeaba în ea. Ceva mai mult, sînt cercetători care nu numai că n-o abandonează, dar caută ştiinţific o reconsiderare a ei prin analiza legităţilor interne ale procesului de învăţămînt.[30]

Nu putem să fim, desigur, împotriva unor astfel de preocupări, mai ales în situaţia de azi. Momentul pare să fie însă, altul. Pentru a face faţă, totuşi, „exploziei" cunoştinţelor, rapidităţii cu care ele trebuie însuşite şi primenite, ca şi pentru faptul că acest lucru trebuie realizat nu pentru o minoritate, ci pentru masa şcolară şi extra-şcolară, se întăreşte tot mai mult credinţa că acest lucru nu se mai poate realiza numai cu didactica clasică. Pentru aceasta, teoria învăţării încearcă să iasă din cadrul psihologiei, logicii şi gnoseologiei tradiţionale, pentru

[28] *Louis François* Op. cit., pg. 73.
[29] Alexandre Vexliard, *Système et non-système d'éducation*, „Revue française de pedagogie", 1969.
[30] Edgar Drefenstadt, *Organizarea raţională a lecţiei*, D. P. Z. Institut, Berlin, 1966.

a se constitui ca disciplină matematică[31], pentru aceasta a apărut ideea cibernetizării învățămîntului și învățămîntul programat. Pentru aceasta se întocmesc „manuale" ad-hoc și mașini de instruire. Dificultăți în înfăptuirea unei didactici în acest sens sînt desigur : mai întîi însăși imperfecțiunea lor, greutatea de a le confecționa după trebuințe și scumpetea lor, lipsa cadrelor calificate pe această linie ș.a.[32] Dificultățile sînt reale, dar tot atît de reală, cel puțin, e nevoia de schimbare.

Legată de metoda de predare este folosirea noilor materiale didactice — pe numele lor modern „mijloacele sau tehnicile moderne audio-vizuale". Trebuie să observăm aci că acestea s-au dezvoltat mai ales în afara școlii, în cadrul mijloacelor sau tehnicilor de informare în masă (mass-media), și în așa grad, încît se vorbește azi, în legătură cu ele, de o adevărată „școală paralelă". Există chiar părerea că ponderea informațională ar înclina deja balanța, la ora actuală, în favoarea acesteia. Dacă nu chiar ponderea formativă.[33] Opinie peste care nu e bine să trecem ușor.

Apariția și perfecționarea tehnicilor audio-vizuale moderne pune, în adevăr, și o problemă educativă de ordin calitativ : aceea a trecerii de la o civilizație și cultură livrescă la una bazată pe imagine. Marele și micul ecran (acesta în special) sînt pe cale să-l detroneze pe Gutenberg, după o domnie de aproape o jumătate de mileniu. Lucrul acesta pune, de asemenea, probleme noi didacticii, ca și științei educației în general.

4. În încheiere ar fi cazul poate să ne întrebăm un lucru : în ce măsură azi, învățămîntul poate fi socotit ca element conservator sau ca element de progres ? Întrebarea ar fi mai ales justificată de faptul că, pentru un motiv sau altul, el începe să fie considerat de mulți ca un element de frînă. Legînd spiritele și comportamentul oamenilor de valori care sînt valori adesea perimate, el ar contribui în mod logic la conservarea unor tradiții lipsite de perspective.

Adevărul este însă că nici o structură socială nu se închistează numai pe valori definitiv admise, ci și pe tendințe și valori proiectate. Structuri și non-structuri, sau ceea ce am văzut că este denumit astfel și care caracterizează, de fapt, nu numai așezări deosebite, ci situații existente în aceeași formă structurală.

Una din caracteristicile vremii noastre este o situație de criză, care ar fi pe punctul să spargă vechile tipare, în învățămînt ca în atîtea alte domenii ale vieții sociale. Un duh al libertății care merge adesea pînă la apoteozarea anarhiei ar vrea să dea omului libertatea de a nu se mai conduce după nimic prestabilit, după nici un decalog, ci numai după o conștiință complet descătușată, în care singurul principiu de activitate să fie atenția spontană, vie, și cultivarea ei. Din punct de vedere instituțional, școala tradițională este, astfel, bătută în brețe cu insistență pledîndu-se pentru ceea ce s-a numit o „școală fără ziduri", în care acțiunea de formare a omului să nu revină numai instituțiilor consacrate, ci oricărui mijloc informațional și formativ — tehnicilor de mass-media mai ales.

Noi nu credem în școli fără nici un fel de ziduri, fără nici un fel de organizare, dar sîntem nevoiți să credem în căderea zidurilor vechi, a falselor ziduri și în ridicarea altora pe măsura noilor nevoi, mai aerate, mai adaptabile la funcții noi, dar reale. Credem chiar în necesitatea unor principii mai degrabă

Vezi și R. Atkinson, G. Bauer, E. Kroters, *Vvedenie v matematiceskim teorii obucenia*, Mir, Moscova, 1969.

[31] L. B. Itelson *Metode matematice și cibernetice în pedagogie*, E.D.P., Buc., 1967.

[32] K. Austwick, *Teaching Machines and Programing*, Pergamon, Mc. Millan, 1964 ; B. Fine. *Teaching Machines*, London, 1963 ; W. Schramm. *Four case studies of programmed instruction*, New-York, 1964.

[33] Joseph Rovan, *La television*, în *Encyclopedie pratique de l'éducation en France*, Paris, 1960, p. 1145—1148.

decît în forme de prea mare durată, principii care să permită suplețe și transformări dictate de împrejurări.

O altă caracteristică, în sfîrșit, a sistemului modern de educație și învățămînt este deplasarea centrului de greutate spre vîrf. Cu toată aparența contrarie. Într-adevăr, pînă acum, școlile cele mai bine organizate erau cele superioare, dar interesul pedagogilor cădea și lupta se ducea de ei mai ales pentru un învățămînt elementar popular. Fără ca această luptă să se fi terminat, acum lupta se dă pe culmi mai ales, pentru a asigura drum liber științei, prin educație. Chiar lupta pentru învățămîntul popular și pentru lichidarea analfabetismului este legată, în bună măsură, de acest aspect. Chiar extinderea educației permanente și folosirea judicioasă a timpului liber.

Efortul ce se cere, în această privință, este incomensurabil, desigur, și obiectivele nu se pot realiza oricum. Este limpede că aci nu poate fi vorba decît de unirea tuturor forțelor, de înțelegerea și cooperarea dintre toate popoarele lumii. Pe această linie se face tot mai mult necesară o ramură mai nouă a științei educației : educația sau pedagogia comparată.

СЛОЖНОЕ УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ — СЕГОДНЯ И В ПЕСРПЕКТИВЕ БЛИЖАЙШЕГО БУДУЩЕГО

(Резюме)

Определяя воспитательное действие и понятие личности, автор подчеркивает тот факт, что идеал личности, требуемый свободным и постоянным в то же время, обществом а постоянство выражается в принципах поведения способных применяться к движениям и к быстрым преобразованиям особенно подвижного общества.

Далее автор занимается отдельными вопросами, выдвигаемыми современным обществом вообще в связи с формированием человеческой личности, а также и кадров необходимых его экономике, в особенности-демократизация образования, грамотность, отношение: воспитание-экономическое развитие, отношение воспитание — техника, отношение воспитание — свободное время, молодежь, воспитание молодежи в духе мира и согласия между народами.

Во второй части статьи рассматриваются некоторые предложенные решения и перспективные в связи с обсуждаемыми вопросами, затронув вопрос реформы традиционного образования, планирования образования, постоянного воспитания, методов воспитания.

В заключение, подчеркивается, что в настоящее время делаются усилия для обеспечения свободного развития науки посредством воспитания. В этом направлении необходимо объединить все силы, необходимо согласие и сотрудничество между народами. По этой линии становится все более необходимой новая отрасль науки воспитания : сравнительная педагогика.

LA CONDITION COMPLEXE DE L'ÉDUCATION — AUJOURD'HUI ET EN PERSPECTIVE DE L'AVENIR RAPPROCHÉ

(Résumé)

En donnant la définition de l'action éducative et du concept de personnalité, l'auteur souligne la fait que l'idéal de personnalité exigé par la société contemporaine est aussi complexe que la société elle-même, disponible et constant en même temps, et la constance s'exprime par des principes de compartement propres à s'adapter aux mouvements et aux transformations rapides d'une société extrèmement mobile.

De suite, l'auteur aborde quelques problèmes posés par la société contemporaine au sujes de la formation de la personnalité humaine en général, de même que des cadres nécessaires à son économie, spécialement : la démocratisation de l'enseignement, le savoir lire et écrire (l'alphabétisation), la relation éducation-développement économique, la relation éducation-technique, la relation éducation-temps libre, la jeunesse, l'éducation de la jeunesse dans l'esprit de la paix et de l'entendement parmi les peuples.

La deuxième partie de l'article traite des solutions proposées et de la perspective concernant les problèmes débattus, abordant le problème de la réforme de l'enseignement traditionnel, de la planification de l'enseignement, de l'éducation permanente, des méthodes d'éducation.

En conclusion, on montre qu'à présent on fait des efforts pour assurer le chemin libre à la science par l'éducation. Dans ce sens, l'union de toutes les forces, l'entendement et la coopération des peuples sont nécessaires. Il devient de plus en plus nécessaire d'utiliser un domaine nouveau de la science de l'éducation : la pédagogie comparée.

THE COMPLEX CONDITION OF EDUCATION — TODAY AND IN THE NEAR FUTURE PROSPECTIVE

(Abstract)

Defining the educational action and the personality concept, the author underlines the fact that the personality ideal required by the contemporary society is as complex as society itself, disposable and constant at the same time, and the constancy is expressed in behavioural principles able to adapt themselves at the rapid movements and transformations of an extremely mobile society.

Then, the author develops some problems mooted by the contemporary society regarding the education of the human personality, generally speaking, as well as that of the staff necessary for its economy, especially : the democratization of education, the alphabetization, the education — economic development relation, the education — technique relation, the education-leisure relation, the youth, the youth's education in the spirit of peace and understanding among peoples.

The second part of the paper deals with some suggested solutions regarding the debated problems, developing the problem of the traditional education reform, of the educational planning, of the permanent education, of the educational methods.

In the end, the author shows that efforts are made to ensure a free way to the achievement of science, by education. Therefore, all the forces should be united, the understanding and cooperation among peoples becomes necessary. The comparative education, a new branch of education, is thus becoming more and more necessary.

Activizarea elevului în procesul instruirii morale

Conf. univ. dr. O. ŞAFRAN

Nu se poate să nu surprindă faptul că în timpurile noastre, cînd s-a declarat război — în domeniul teoriei mai ales — acelei orientări a muncii educative care face ca şcoala din întreaga lume să aibă încă un precumpănitor caracter intelectualist, cînd — cu alte cuvinte — este denunţată atitudinea oarecum pasivă a elevului în procesul formării sale, atacul nu vizează întregul front al educaţiei. Este avută în vedere, în primul rînd, dacă nu exclusiv, educaţia intelectuală.

Dacă ne gîndim la neglijarea educaţiei morale, situaţia este, evident, nefirească, de vreme ce moralitatea este, prin excelenţă, activitate practică.

Se foloseşte azi, aproape în mod obsesiv, cuvîntul „activizare", devenit un simbol care evocă necesitatea de a-l situa pe elev în postura de subiect al propriei sale formări. Se operează însă cu acest simbol foarte puţin în domeniul educaţiei morale.

Educaţia morală care, prin însăşi desfăşurarea ei, nu aduce şi nu menţine tot timpul în conştiinţa elevului ideea stăruitoare a necesităţii de a lua o atitudine este, din punct de vedere teoretic, un nonsens. În practică, ne întîlnim însă nu o dată cu această situaţie. Cum este ea justificată ?

Se aduce ca principal argument acela că viaţa de şcoală nu este, prin specificul ei, suficient de reprezentativă pentru complexitatea relaţiilor morale proprii vieţii sociale în vederea căreia îi pregătim pe elevi. Orele petrecute în şcoală, adică acelea în care elevii se află sub influenţa nemijlocită a profesorilor, sînt mai puţin numeroase decît acelea care se consumă în afara acestei influenţe. Şi atîtea cîte sînt, fiind umplute în principal cu munca de învăţare, ele nu îngăduie ivirea unor relaţii prea complicate, prea nuanţate. De aici, faptul că unii profesori au conştiinţa împăcată cînd fac educaţie morală „pe măsura posibilităţilor oferite de şcoală". Dar sînt oare aceste posibilităţi pe deplin valorificate ? Aşa cum va rezulta din cele ce urmează, nu se poate da un răspuns categoric afirmativ şi cu valoare generalizatoare.

Desigur că nu poate fi minimalizată dificultatea amintită, întrucît ea este reală şi obiectivă. Este însă evident că nu este îngăduit nici s-o privim cu resemnare. Ne propunem să punem în evidenţă faptul că şi în ceea ce priveşte instruirea morală a elevului, aspect al educaţiei morale în legătură cu care „activizarea" pare a fi mai greu de realizat, există „posibilităţi oferite de şcoală" nevalorificate.

Este evident că din punctul de vedere al activităţii intelectuale, al participării operaţiilor gîndirii la elaborarea unei noţiuni morale, nu există deosebiri

față de procesul elaborării unei noțiuni gramaticale, de pildă. „Deprinderea notelor esențiale ale relațiilor morale obiective se produce prin operațiile gîndirii de analiză, sinteză, comparație, generalizare și abstractizare. Altfel, elevul nu s-ar putea elibera de multitudinea notelor *neesențiale* ale acestor relații".[1] Și, totuși, în practica muncii educative întîlnim modalități metodice diferite de a conduce pe elevi la noțiunile respective. Modalitățile acestea metodice au, la nivelul lor, valori diferite în ce privește activizarea elevilor.

Este vorba, în primul rînd, despre măsura cu care se asigură caracterul sistematic al activității intelectuale orientate spre elaborarea celor două categorii de noțiuni. În cazul adevărurilor aparținînd diferitelor obiecte de învățămînt, elevul se antrenează într-o activitate deosebit de profitabilă pentru dezvoltarea gîndirii și implicit pentru corecta elaborare a respectivului adevăr încă din momentul în care el adună, sub îndrumarea profesorului, din noianul de cunoștințe, pe acelea care pot servi ca puncte de plecare, ca materie primă pentru construirea noului adevăr. Ne aflăm în fața construirii unui *sistem de cunoștințe cu valoare operațională*. Criteriul după care sînt alese elementele constitutive ale acestui sistem îl constituie natura problemei ce urmează a fi rezolvată. Fiecare dintre datele acestei probleme evocă, prin asociație, anumite cunoștințe. Asistăm la un fel de mobilizare a resurselor de care se poate servi elevul pentru a se angaja în lupta cu dificultățile ridicate de rezolvarea unei probleme de cunoaștere.

La această *activitate* pe care o desfășoară elevul pe planul gîndirii el nu poate fi lăsat singur. Asistența acordată de profesor poate fi deosebit de eficientă și aceasta, în primul rînd, pentru motivul că el știe, *cu relativă precizie*, care sînt cunoștințele ce pot fi adunate în acest sistem operațional. Profesorul știe care sînt aceste cunoștințe, întrucît, ca urmare a „programării" asigurate de programele școlare, el știe care sînt „pașii" deja făcuți.

Mobilizarea elevului la acest aspect inițial al *activității* de elaborare a unor noi cunoștințe este favorizată și de faptul că însuși cadrul de organizare a acestei activități — lecția cu respectiva temă — îngăduie răgazul pentru o asemenea operație. Așadar, un sistem de cunoștințe se află la punctul de plecare și un altul îmbogățit la cel de sosire. Acest nou sistem va oferi, la rîndul lui, elemente care se vor construi într-un sistem operațional necesar pentru cucerirea unor noi adevăruri. Gîndirea este activă, „operează" — după cum arată J. Piaget — tocmai în procesul restructurării sistemelor :" ...în orice domeniu al gîndirii constituite... realitatea psihologică constă în sisteme operatorii de ansamblu și nu în operații izolate, concepute ca elemente anterioare acestor sisteme"[2].

Că ceea ce este caracteristic gîndirii angajate într-un proces de cunoaștere este restructurarea legăturilor arată și profesorul Alexandru Roșca, atunci cînd afirmă : „Principala componentă a gîndirii creatoare este *flexibilitatea*, prin care înțelegem modificarea rapidă a mersului gîndirii cînd situația o cere, *restructurarea ușoară a vechilor legături* (s.n., O.Ș.), în conformitate cu cerințele noii situații pe bază de analiză și sinteză, realizarea ușoară a transferului în rezolvarea problemelor"[3].

Se petrec, în general, lucrurile la fel și în cazul noțiunilor morale ? Este greu de spus că da. În primul rînd, fiindcă profesorului nu îi este ușor să știe care sînt elementele din care elevii ar putea constitui acele *sisteme operaționale*

[1] Anatolie Chircev, *Conținutul cognitiv și funcțiile psihologice ale convingerilor*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1968, p. 7.
[2] Jean Piaget, *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, București, 1965, p. 87.
[3] Alexandru Roșca și colab., *Creativitate, modele, programare. Editura științifică*, București, 1967, p. 14.

despre care vorbeam. Şi nu din vina lui. Fără îndoială că este necesar — şi în legătură cu aceasta — să se reconsidere concepţia care generează modalitatea de ordin *organizatoric* prin care se face instruirea morală a elevilor. Două sînt, în şcoala noastră, principalele formule organizatorice care servesc la această instruire : a) lecţiile la diferitele obiecte de învăţămînt ; b) ora de dirigenţie. Niciuna din aceste formule nu oferă condiţiile cele mai prielnice pentru desfăşurarea unei asemenea activităţi delicate a elevului cum este aceea la care ne referim.

În virtutea principiului — desigur inatacabil — în conformitate cu care trebuie să fie folosit prilejul pe care-l oferă conţinutul lecţiei, aparţinînd indiferent cărui obiect, pentru a îndeplini şi sarcini de „ordin educativ", se face, în felul acesta, şi instruirea morală. Putem afirma cu certitudine că ceea ce caracterizează instruirea morală făcută în cadrul diferitelor lecţii este tocmai *lipsa de sistem*, lipsă care este practic inevitabilă. Şi aceasta din mai multe motive. In primul rînd, din acela că profesorul care predă literatura sau istoria este preocupat cu deosebire de transmiterea cunoştinţelor care ţin nemijlocit de specialitatea sa. Se poate spune că el face instruire morală mai mult în mod aluziv sau „printre picături". Principala sa preocupare este să antreneze pe elevi la formarea unei imagini cuprinzătoare a arhitectonicii ştiinţei pe care o reprezintă. Noţiunile morale şi cu atît mai puţin principiile morale nu aparţin sistemelor de adevăruri din care se construieşte o asemenea imagine. Din acest punct de vedere este chiar indicat să nu insiste prea mult asupra lor. În al doilea rînd, este greu ca fiecare profesor să ştie precis către care din cunoştinţele morale obţinute de elevi, la alte obiecte, se poate orienta pentru a-i conduce — presupunînd că-şi propune s-o facă — către sisteme operaţionale. Niciodată nu poţi şti precis, ca în cazul diferitelor obiecte de învăţămînt, ce anume este deja bun dobîndit în procesul sesizării semnificaţiei unei noţiuni morale sau a unui principiu moral.

În pofida tuturor strădaniilor îndreptate, atît la noi cît şi în alte ţări, către întocmirea unor programe ale muncii educative este evident că „programarea" instruirii morale nu este o realitate, fiindcă este, în mod obiectiv, greu de realizat. Cunoştinţele morale nu au contururi atît de precise ca cele aparţinînd diferitelor obiecte de învăţămînt. Un elev serios nu-şi va îngădui să opună „părerea sa" unei informaţii din domeniul fizicii sau chimiei. O poate face însă, cu deplină bună credinţă, la întîlnirea sa cu o caracterizare făcută de profesor „solidarităţii" sau „demnităţii". El este îndemnat să procedeze astfel, în primul rînd de faptul că într-adevăr are păreri la care a ajuns ca urmare a lecturilor, a spectacolelor pe care le-a vizionat, a relaţiilor cu alţi oameni. Apoi şi de acela că împrejurările în care un profesor sau altul face referiri la asemenea lucrări (în timpul unei lecţii oarecare şi, de obicei, foarte pe scurt) îi crează impresia că i se oferă tot „o părere". În timp ce, în cazul dobîndirii unei cunoştinţe de fizică sau de chimie, aceasta este raportată de elev la o experienţă viitoare, însuşirile unei cunoştinţe morale sînt raportate la o experienţă deja existentă şi nu numai practică, ci — într-un fel — teoretică. Pînă cînd elevii învaţă despre structura atomului, ei nu au de rezolvat probleme cu ajutorul respectivelor cunoştinţe, în timp ce în materie de onestitate, umanism, politeţe etc. ei au efectiv, de multă vreme, o comportare sau alta. În acest sens — şi *bineînţeles că numai în acest sens* — cunoştinţele de cultură generală vin oarecum pe un loc gol, în timp ce cunoştinţele morale nu.

Din acest punct de vedere, instruirea morală are — într-un fel — condiții mai bune pentru activizarea elevilor. Conștiința lor poate deveni terenul unei confruntări dintre „felul de a vedea" al elevului (experiența deja existentă este nu numai practică, ci și oarecum teoretică) și informația care i se oferă în școală. Spre deosebire de cunoștințele aparținînd diferitelor obiecte de învățămînt, care nu presupun, cu necesitate, o confruntare în sensul despre care vorbim, informația morală își îndeplinește funcția energică pe planul dezvoltării numai dacă reușește să declanșeze lupta între două feluri de contradicții : a) contradicțiile inerente însușirii oricărui fel de cunoștințe și b) contradicțiile între habitudini comportamentale (și „teoriile" corespunzătoare) și conduită proiectată de informație. Contradicțiile din a doua categorie sînt specifice însușirii cunoștințelor morale și lichidarea lor presupune o atitudine cu adevărat activă a elevului. În aceasta vede, de altfel, Albin Liangminas esența instruirii morale, atunci cînd, definind-o, spune că înseamnă „a-l face pe individ să cunoască realitatea morală existentă în el și în societate, a face iraționalul rațional și inconștientul conștient" [4].

Ca asemenea procese complexe și deosebit de rafinate să se producă este neîndoielnic necesar ca elevul să arate interes pentru activitatea care le presupune. Să nu uităm, în legătură cu aceasta, de adevărul simplu, dar fundamental rostit de Claparède : „Pentru a-l face pe elevul nostru să acționeze, puneți-l în asemenea împrejurări încît să simtă nevoia să desfășoare activitatea pe care o așteptați de la el" [5].

Trebuie, așadar, să existe motive foarte puternice, ca ele să-l determine pe elev să se angajeze — fie și pe planul conștiinței — la lupta cu el însuși, pentru ca apoi eventual — cum se exprimă René Le Senne — „să iasă din el", să devină altceva decît ceea ce este.

Pentru ca asemenea motive puternice să apară, este desigur necesar ca profesorul să reușească, în primul rînd, să-l conducă pe elev la conștientizarea contradicțiilor. Numai după aceea poate să apară lupta. A determina declanșarea acestei lupte și mai ales a crea condiții ca ea să continue pînă la victoria noului presupune nu numai o muncă educativă fină, nuanțată, dar și timp. Se întîmplă, de multe ori, ca scînteia să apară (aceasta a fost impresia noastră în timpul participării la lecții), dar în loc ca ea să fie întreținută, să fie repede înăbușită. Provocarea ei s-a produs în cadrul unei paranteze deschise în succesiunea activității, în centrul căreia se aflau alte obiective : predarea unor cunoștințe de geografie, istorie ș.a. Prin închiderea parantezei, s-a produs și înăbușirea. Or, cu cît este mai grea lupta sau chiar numai perspectiva ei, cu atît sînt mai multe șansele ca elevul s-o abandoneze, sau nici măcar să nu o înceapă.

A-l activiza pe elev presupune — în cazul de față — o muncă stăruitoare, care să-l determine pe acesta să-și mărturisească motivele pentru care este mai mulțumit să se împace cu inerția. Aceasta cere, pe lîngă timp, și o temeinică cunoaștere a fiecărui elev în parte. În condițiile nesatisfacerii acestei prime, elementare și firești condiții, confruntarea dintre vechi și nou este lăsată pe seama elevului. Or, de multe ori, fie din cauza inerției, fie din aceea că el are mare încredere în „simțul său practic", conflictul scontat și atît de necesar nu se produce. Ei bine, este un lucru știut că profesorii care predau la o clasă un obiect sau altul nu-și pot cunoaște elevii atît cît presupune evocarea și restructurarea

[4] Albin Liangminas, *L'enseignement de la morale*, Ed. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1939, p. 124.
[5] Edmond Claparède, *Education fonctionelle*, Ed. Delachaux & Niestlé, Paris, 1931. p. 198.

experienței lor morale. În primul rînd, pentru motivul că unii trebuie — pentru a-și îndeplini norma — să lucreze la multe clase și deci cu mulți elevi.

S-ar părea că pentru toate motivele mai sus evocate cea de-a doua formulă organizatorică — ora de dirigenție — oferă condiții mai bune pentru activizarea elevului în procesul instruirii sale morale. Condiții mai bune, mai ales prin aceea că există posibilitatea ca însușirea unor cunoștințe morale să fie însuși obiectivul situației educaționale pe care o favorizează această oră. Prin prezența ei în orar, ora de dirigenție poate fi folosită într-o manieră asemănătoare aceleia în care este folosit un număr de lecții care constituie un sistem de lecții. Există deci cadrul organizatoric pentru o *activitate sistematică*. În al doilea rînd, fiindcă dirigintele are mai largi posibilități de a-i cunoaște pe elevi. Însăși natura activității care se desfășoară de obicei în ora de dirigenție, climatul specific al acestei ore îngăduie asemenea manifestări ale elevilor, încît să se lase a fi mai bine cunoscuți.

Într-adevăr, în timpul orei de dirigenție, elevii se manifestă cu mai multă spontaneitate. O lecție oarecare implică o disciplină specifică muncii de învățare, o rigurozitate specifică în manifestări. La aceasta se adaugă faptul că, în timpul lecțiilor, elevii, știindu-l pe profesor preocupat să-i și controleze, să aprecieze cunoștințele lor și felul în care se arată dornici să și le însușească, ei își „calculează" oarecum intervențiile, premeditează „contribuții". Cînd intervenția lor este determinată de solicitarea profesorului, coeficientul de emoție provocată de o asemenea solicitare își pune în mod firesc pecetea asupra manifestărilor elevilor.

Ora de dirigenție oferă o ambianță care îngăduie elevilor o atitudine mult mai independentă. De foarte multe ori — am participat la asemenea ore — activitatea capătă aci aspectul afirmării unor elevi de obicei „șterși" în timpul lecțiilor.

În ora de dirigenție există posibilitatea trezirii și menținerii interesului elevului pentru „dezbateri". Angajarea lui într-o asemenea activitate se face uneori — după mărturisirea pe care mi-au făcut-o unii elevi — la început, numai dintr-un interes de obicei de ordin intelectual. Elevilor, în special celor mari, le place să-și confrunte părerile cu ale colegilor și mai ales cu ale profesorului. Nu atît din dorința de a se lămuri, de a ajunge eventual la o anulare sau retușare a punctelor de vedere pe care le susțin, cît mai ales din aceea de a gusta satisfacția de a putea susține un schimb de opinii.

Cînd discuțiile sînt conduse cu măiestrie, cînd profesorul nu adoptă o atitudine dogmatică, cînd se fac referiri obiective la aspectele vieții sociale implicate în acțiunea de clarificare a semnificației unei noțiuni morale sau a unui principiu moral, se produce și transferul de la o activitate pur intelectuală speculativă, la una de autoanaliză internă (nemărturisită) pe planul moralității. Sigur că nu se poate sconta o rapidă lichidare a conflictului (atunci cînd el apare) în favoarea punctului de vedere al moralei comuniste, dar — cum spuneam — important este ca elevul să-și pună întrebări, să apară problema revizuirii unui anumit „fel de a vedea", ce părea pînă la un moment să-și fi cucerit un inalienabil drept de cetate. Există în asemenea împrejurări și șansa să învingă noul. Altfel, evident, nu.

Ora de dirigenție îngăduie, așadar, dirigintelui să-l cunoască mai bine pe elev și să acționeze în consecință. Poate fi iertată greșala des întîlnită și pe care mulți elevi o dezvăluie de a face educație „în general" ? Poate fi evitată

producerea la elevi a impresiei că ceea ce li se cere „nu-i omenește", că morala e o colecție de prescripții pentru supraoameni ? Despre această greșală vorbește Claparède, cînd afirmă : „Nu ne gîndim niciodată că copilul este o ființă vie, ale cărei resorturi sînt pînă la urmă aceleași care pun în mișcare și pe adult : nevoia și interesul. Neglijăm să creăm la el aceste circumstanțe favorabile, ca și cum elevul ar fi un fel de semi-zeu care planează deasupra întîmplărilor curente, care este în stare să facă totul numai fiindcă trebuie să facă și fără să se găsească îndeplinite condițiile empirice, psihologice și filosofice care generează acțiunea" [6].

Ora de dirigenție mai oferă, în principiu, posibilitatea unei modalități de intervenție binefăcătoare pentru reușita instruirii morale. Este vorba despre faptul că un diriginte ideal ar putea să valorifice în cadrul unor acțiuni cu caracter de sinteză contribuția fiecărui obiect de învățămînt la instruirea morală a elevilor. Ne referim, în primul rînd, la adunarea într-un întreg a frînturilor de cunoștințe morale obținute de elevi la diferitele lecții în al căror conținut se găsesc acestea. Ne gîndim, apoi, la retușurile necesare pentru ca mobilele unei noțiuni morale să fie binecunoscute și, în felul acesta, semnificația noțiunii să apară deplină. Desigur că această adunare în sistem, ca și amintitele retușuri, ar trebui să fie rezultatul unei activități declanșate și orientate de profesor, dar efectuate de elevi. Ne-am afla în fața unui aspect esențial al atitudinii conștiente și active a elevului în procesul instruirii sale morale. Poate însă dirigintele să declanșeze și să anuleze asemenea operațiuni ? Deosebit de greu. Aceasta ar presupune cunoașterea muncii desfășurate la lecții. Tocmai de aceea am introdus mențiunea că numai un diriginte ideal ar putea îndeplini asemenea sarcini.

Din constatările pe care le-am făcut participînd la foarte multe ore de dirigenție și considerînd activitățile din asemenea ore reiese că deși în aspectele ei cele mai însemnate (atît cantitativ cît și calitativ), instruirea morală se realizează mai ales în ora de dirigenție, ea nu beneficiază de avantajele pe care această oră le-ar putea oferi. Cauzele sînt multe. Două ni se par a se situa în prim-plan.

a) În ansamblul problemelor care nu au alt cadru de rezolvare decît tot ora de dirigenție cele care țin de minuțioasa și complexa operație de clarificare a semnificației noțiunilor și principiilor moralei comuniste ocupă nu locul principal — cum s-ar cuveni, ci un loc oarecare. Se impun, nu o dată, întîietății chestiuni „presante" privitoare la frecvență, disciplină etc. De asemenea, tot ora de dirigenție se oferă a fi cadrul cel mai potrivit pentru organizarea unor activități extradidactice sau extrașcolare care nu vizează foarte pregnant obiective ce țin de formarea morală a elevilor.

Este semnificativ faptul că foarte mulți dintre elevii pe care i-am chestionat (mult mai mulți decît ne-am fi închipuit) au trebuit să facă eforturi pentru evocarea pentru ei înșiși a „materialului documentar" pe baza căruia să poată răspunde la întrebarea dacă educația morală este pentru ei o prezență evidentă.

Cînd, într-o anchetă, ne-am referit direct la contribuția orelor de dirigenție în ce privește clarificarea teoretică în problemele moralității, din cei 432 de elevi anchetați (clasele VIII—XII) 283 elevi, adică 68% dintre ei, au arătat că „discuții

[6] Edmond Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expèrimentale*, ed. 4, p. 134.

teoretice" sînt rare şi foarte puţin ample în orele de dirigenţie. Revine ca un leit-motiv în toate aceste răspunsuri afirmaţia că „tovarăşii diriginţi sînt preocupaţi în primul rînd să ne arate cum trebuie să ne purtăm". Unii elevi ilustrează această afirmaţie referindu-se la lungimea părului şi a fustei, la culoarea ciorapilor şi lărgimea pantalonilor. Apare evident faptul că este, în felul acesta, denunţată absenţa unor preocupări teoretice în felul în care sînt abordate problemele moralităţii de către profesori.

b) În actuala concepţie care guvernează instruirea morală a elevilor, dirigintele nu este singurul, dar este neîndoielnic principalul „profesor de etică". Or, diriginte este un profesor indiferent de studiile pe care le-a făcut, indiferent de specialitatea pentru care s-a pregătit. Felul în care se face instruirea morală nu este însă indiferent de pregătirea profesorului, de preocupările sale dominante. Din această cauză, unii diriginţi fac această instruire mai susţinut şi mai competent şi alţii mai sporadic şi mai superficial.

Este evident că în condiţiile în care profesorul însuşi are în domeniul eticii marxiste o informaţie nu tocmai sistematică, că atunci cînd el culege această informaţie din surse mai mult sau mai puţin întîmplătoare, el nu poate să apară în faţa elevilor — şi mai ales a acelora mari — în postura de reprezentant autorizat al ştiinţei care are ca obiect relaţiile morale. De aci şi tendinţa elevilor de a lua drept „opinii" şi nu drept adevăruri certe afirmaţiile profesorului lor şi, de asemenea, tendinţa de a vedea în dirigintele lor nu un specialist în problemele moralităţii, ci un moralizator.

Pentru toate aceste motive, credem că introducerea (măcar la clasele mari) a unui obiect de învăţămînt — Etica — ar prezenta multe avantaje. În primul rînd, ar fi astfel asigurată o conducere calificată a instruirii morale, printre altele, prin însăşi specializarea care s-ar produce prin acumularea experienţei de predare a acestui obiect. Este, apoi, evident că statutul oficial al cunoştinţelor morale ar face ca elevii să ajungă la ideea — dacă nu şi să pornească de la ea — că şi etica marxistă, ca să fie cunoscută, trebuie să fie studiată. S-ar mai crea, apoi, condiţii pentru cunoaşterea sistematică a principiilor moralei comuniste de către elevi, pentru dezvăluirea aprofundată a raporturilor dintre realităţile socialismului şi relaţiile morale. Ar exista răgazul necesar pentru analiza condiţiei de un tip sau altul, în lumina cerinţelor obiective ale vieţii sociale şi a valorii principiilor morale. Ar exista timp pentru meditare. Mai presus de toate, instituirea sus-numitului obiect de învăţămînt ar îngădui ca, în orele de curs corespunzătoare, să se predea cunoştinţele morale de pe poziţia *activizării* elevilor. S-ar putea face în această direcţie cel puţin atîtea eforturi cîte se fac în predarea cunoştinţelor aparţinînd obiectelor existente. Ne gîndim la declanşarea şi la orientarea constituirii la elevi a acelor sisteme operaţionale despre care am vorbit. În domeniul eticii este mai uşor decît în altele să se pună, la începutul lecţiei, în faţa elevilor, „o problemă de viaţă", la a cărei soluţionare teoretică elevii să se angajeze cu un interes real. Aci pot fi găsite uşor întrebări care să fie repede „interiorizate", adică preluate de elevi în aşa fel, încît să le apară ca fiind ale lor. Cum spuneam, pentru găsirea soluţiei, elevii îşi vor concentra eforturile în direcţia găsirii unui sprijin în cunoştinţele deja existente. Adunarea acestora într-un sistem configurat de natura problemei ce urmează să fie rezolvată constituie un aspect esenţial al activităţii de cunoaştere şi implicit de mobilizare a elevului în această activitate. Nici un act de gîndire creator nu este posibil fără folosirea unor cunoştinţe deja existente, de natură să fie incluse în procesul rezolvării diferitelor probleme. Ne mai gîndim, apoi, la faptul

că predarea sistematică a cunoștințelor morale îl poate activiza pe elev și sub alt aspect. Elevul poate cunoaște mai bine logica științei reprezentate de respectivul obiect de învățămînt și logica științei este — cum știm — logica realității. Experiența acumulată de știință în dezvăluirea logicii realității i se impune elevului cu pregnanță și este de natură să-l impresioneze. În confruntarea dintre experiența sa și cea a științei prestigiul acesteia din urmă nu poate să nu-și spună cuvîntul cu bune rezultate.

Învățarea eficientă, productivă sub aspect formativ, presupune restructurarea și îmbogățirea continuă a experienței elevului în procesul însușirii experienței științei. În condițiile actuale, contactul cu cunoștințele morale fiind prin excelență nesistematic, este greu — dacă nu chiar imposibil — să se realizeze deschiderea treptată a cîmpului mintal al elevilor în vederea cuprinderii arhitectonicii științei care are ca obiect relațiile morale.

Însăși crearea la elevi a conștiinței faptului că fiecare nouă cunoștință este o pîrghie care contribuie la lărgirea perspectivei de cuprindere a întregului edificiu al științei, este un puternic factor de activizare a acestora în procesul învățării. Elevii trăiesc, astfel, sentimentul *propriului lor progres.*

АКТИВИЗАЦИЯ УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ МОРАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

(Резюме)

Ав ор исходит из установки, что вопросы современной педагогической теории, касающиеся определения как можно более активного отношения учащихся в процессе их формирования, не охватывает в той же мере все области воспитания. Предпочитается главным образом умственное воспитание. Пренебрежение с этой точки зрения моральным воспитанием тем более поразительно потому, что нравственность предполагает — деятельность, практическое отношение.

Автор демонстрирует, что существуют еще неиспользованные возможности для активизации учащихся в процессе морального воспитания, даже в области, где они кажутся очень незначительными, а имено в области морального обучения. Таким образом, подвергнуты сравнительному анализу методика формирования понятий, принадлежащие, различным предметам обучения и методика применяемая вообще для формирования моральных понятий. Ясно, что моральное обучение, в настоящее время, не активизирует учащихся. Главная причина этого кроется в его несистематическом характере.

В связи с этими заключениями проведенного анализа представлены причины, по которым необходимо ведение этики — как предмет обучсния

ACTIVISATION DE L'ÉLÈVE DANS LE PROCESSUS DE L'INSTRUCTION MORALE

(Résumé)

L'auteur part de la constatation que les préoccupations de la théorie pédagogique contemporaine concernant la détermination d'une attitude plus active de l'élève dans le processus de sa formation n'embrasse pas en même mesure toutes les aspects de l'éducation. L'éducation intellectuelle est particulièrement favorisée. De ce point de vue, négliger l'élucation morale est d'autant plus surprenant, que la moralité suppose — par excellence — l'activite, l'attitude pratique.

L'auteur démontre qu'il y a des possibilites encore inutilisées pour l'activisation des élèves dans le processus de l'education mo-

rale, même dans le domaine dans lequel il paraîtrait que celles-ci sont les plus réduites et notamment dans l'instruction morale. La méthodique de la formation des notions appartenant aux divers objets d'enseignement et la méthodique utilisée en général pour la formation des notions morales sont ainsi soumises à une analyse comparative. Il apparaît manifeste que l'instruction morale n'activise pas les élèves à présent. La cause primordiale réside dans son caractère non-systématique.

Quant aux conclusions de l'analyse mentionnée, on présente les motifs pour lesquels l'institution de l'Éthique comme objet d'enseignement serait indiquée.

THE PUPILS' ACTIVIZATION IN THE MORAL INSTRUCTION PROCESS

(Abstract)

The author starts from the statement that the preoccupations of contemporary educational thory regarding the determination of a most active pupil's attitude in the process of his training does not equally comprise all the educational branches. The intellectual education is especially favoured. Neglecting, from this point of view, the moral education is all the more surprising, as morality always implies activity, practical attitude.

The author demonstrates that there are still unused possibilities for the pupils' activization during the moral education process, even in the domain in which they would seem to be less present, namely in that of the moral instruction. Thus, the methods of forming the notions belonging to different disciplines and the methods generally used for the formation of moral nations are comparatively analysed. It is evident that moral instruction is not activating pupils now. The main cause lies in its nonsystematic character.

In connection with these conclusions of the above mentioned analysis, the author presents the reasons supporting the introduction af Ethycs as a school subject.

Ce este și ce va fi manualul școlar

EMIL BÂLDESCU

În epoca contemporană, știința și tehnica produc schimbări nemaicunoscute în toate domeniile vieții sociale. Ele se repercutează cu o repeziciune impresionantă asupra condițiilor de trai ale oamenilor atît materiale, cît și spirituale. Nu există sector de activitate omenească rămas în afara revoluției tehnico-științifice. Este deci firesc și inevitabil ca învățămîntul să beneficieze și el de cuceririle secolului nostru — secolul televiziunii, radioului, filmului, al electronicii și al altor mijloace moderne de comunicare. Dar, avantajele acestui proces nu se realizează automat, ci sînt consecințe ale unor transformări înnoitoare care se impun în concepții, sisteme, metode, și în formele de organizare a învățămîntului. Nu scapă acestor reconsiderări nici activitatea de elaborare a manualelor școlare.

Din totdeauna se știe că aceste cărți folosite în învățămînt au exercitat o puternică influență asupra gîndirii generațiilor. De aceea, nu surprind **preocupările pedagogiei contemporane în legătură cu locul manualului școlar în învățămîntul prezentului și viitorului.** În privința soartei acestuia, se confruntă pedagogi care continuă să-l susțină cu condiția unei perfecționări permanente și adversari care l-au și elimnat — teoretic cel puțin — de pe lista mijloacelor instructive și educative de care dispune învățămîntul. A apărut un întreg arsenal de teze, dintre care unele exprimă o exigență tot mai înaltă față de manualele școlare, iar altele susțin caducitatea manualului școlar. **Cartea cu bilete, Workbooks** (cărți de lucru), **Texte-ghid, Foi volante, Cartea vieții, Cartea repertoriu, Livres de Maîtres,** sînt doar cîțiva dintre înlocuitorii pretendenți ai manualului școlar clasic. In unele țări s-a ajuns chiar la declanșarea unei concurențe între manual, pe de o parte, și celelalte mijloace de predare-învățare : televiziune, film, radio, magnetofon, mașini etc., pe de altă parte.

Și în țara noastră și-au anunțat prezența unele tentative nedeclarate de eliminare a manualului școlar. Nu de mult a apărut un dicționar de pedagogie contemporană care nu mai consemnează existența manualului școlar, definindu-l așa cum este, ci se referă doar la manualul programat.

În asemenea condiții „atmosferice" din cîmpul pedagogiei, ar apărea cel puțin paradoxală, în orice caz temerară, încercarea de a da răspuns la întrebarea : **ce este și ce va fi manualul școlar ?.** Și totuși, dacă dorim o analiză profundă a rolului, a funcțiilor, a locului manualului în învățămînt, a principiilor care trebuie să stea la baza alcătuirii lui, trebuie să ne întoarcem la definiție. Necesitatea unei atari încercări apare deci nu atît pentru a strînge laolaltă o serie de definiții ale acestei cărți mult discutată încă de la Comenius și Pestalozzi încoace, deși nici această operație nu este nici ușoară și nici lipsită de interes. Ea se impune mai ales în vederea pregătirii unui teren fertil pentru o serie de păreri și puncte de vedere, îndreptate spre stabilirea direcțiilor de perfecționare a manualului școlar și nu spre lichidarea lui.

O definiție scurtă, dar în care sînt condensate unele elemente-cheie este aceea potrivit căreia manualul este o „carte mică de un format maniabil, conținînd noțiunile esențiale ale unei arte, ale unei științe, ale unei tehnici" [1]. Trăsăturile care vizează forma : volumul, formatul, se află aici pe prim plan, iar abia cea de-a treia se referă la conținutul manualului. Accentul cade așadar pe latura exterioară. De întindere asemănătoare este definiția din dicționarele noastre, după care manualul este „o carte care cuprinde elementele fundamentale ale unei științe ale unei arte sau ale unei îndeletniciri practice, folosită mai ales în școli" [2]. Spre deosebire de definiția anterioară aceasta mută centrul de greutate pe un element de conținut care, după cum vom vedea, își va menține poziția dominantă și în alte definiții.

Definiția din **Dicționarul limbii române moderne** dă o orientare mai precisă, deși îi lipsește referirea la volum și la format.

O caracterizare mai completă este aceea că manualul este o „carte în care sînt expuse bazele cunoștințelor științifice ale unui obiect de studiu conform programei și destinată instruirii... !" Totodată se precizează că „Ținînd seama de scopul și sarcinile învățămîntului, de nivelul pregătirii elevilor, manualul dă în mod definitiv volumul și sistemul de cunoștințe care trebuie asimilate", că „Manualul trebuie să corespundă prin conținutul său în primul rînd nivelului contemporan al științei și tehnicii, trebuie să fie educativ din punct de vedere ideologic. El trebuie să prezinte faptele cu exactitate, să le explice în mod just, să îndrumeze necontenit pe elevi pe calea formării concepției comuniste despre viață și lume" [3]. Comparînd-o cu primele două, se observă că definiția din dicționarul sovietic menține pe prim plan, ca și cea din dicționarul românesc, aprecierea cu privire la cunoștințele fundamentale ; ea conține de asemenea referirea la volum, ca și definiția din **Larousse** și aduce în plus idei valoroase ce pun manualul în relație cu un anumit obiect de învățămînt, cu necesitatea aderării la o programă, cu scopul și sarcinile învățămîntului, cu sistemul de cunoștințe, nivelul de înțelegere al elevilor, nivelul științei și tehnicii contemporane și cu caracterul lui educativ.

Dar, din toate aceste trăsături într-un anumit fel organizate nu se poate desprinde raportul manual-profesor și de-abia se conturează raportul manual-elev.

O dovadă a faptului că această definiție a manualului școlar nu începe în mod întîmplător cu criteriul „volum de cunoștințe" se degajă și din aprecierea că „...într-un manual se dă ceea ce este fundamental în știință, esențialul conținutului, ideile de bază rămase definitive" [4].

Doi ani mai tîrziu, în Revista noastră de pedagogie apare un articol redacțional intitulat **Respectarea cerințelor pedagogiei în elaborarea manualelor școlare,** care, între altele, prezintă două definiții, una care aparținea unui curs universitar ținut la Universitatea din București și alta care este susținută de revistă.

După cursul citat, se sublinia că „Manualele sînt întocmite pe baza programei școlare pentru fiecare obiect de învățămînt, ele constituind îndreptare

---

[1] *Grand Larousse encyclopédique en dix volumes,* tome septième, Librairie Larousse, Paris, VI-e, 1963, p. 45.
[2] *Dicționarul limbii române moderne,* Editura Academiei, București, 1958, p. 478
[3] *Dicționarul pedagogic în două volume,* (Editura Academiei de științe pedagogice), Moscova, 1960, cmp. 532—534.
[4] *Pedagogia,* sub redacția I. A. Kairov, E.S.D.P., București, 1958, p. 134.

extrem de importante pentru munca profesorului care organizează și realizează nemijlocit procesul de învățământ" [5].

Acostînd ușor lîngă precedenta, aceasta reia doar două din aprecieri și anume corespondența manualului cu programa, precum și cu un anumit obiect de învățămînt. Apare în schimb una dintre problemele cele mai importante ale teoriei manualului școlar și anume relația manual-profesor. Este exprimată clar părerea care-și păstrează justețea și în prezent, potrivit căreia profesorul are un rol de organizator și de realizator nemijlocit al procesului de învățămînt, manualul constituind un îndrumător de loc de neglijat pentru activitatea sa. Nici de data aceasta nu se dă răspuns la întrebarea : pentru cine se realizează manualul în ultima instanță ? cine este adevăratul beneficiar al lui ? Lămurirea care se lăsa așteptată este adusă de articolul redacțional mai sus menționat, care, într-un mod reușit, apreciază că „Fiind un instrument prețios în mîinile elevilor, manualul îi ajută să-și completeze cunoștințele primite în clasă, să le consolideze printr-o muncă independentă cu cartea. Manualul ajută în același timp și cadrele didactice" [6]. Din această formulare rezultă cu claritate scopul pentru care se elaborează aceste cărți și destinatarul lor. Astfel, definiția de mai înainte este completată și într-un fel corectată. Manualul este considerat ca un material ajutător și pentru cadrele didactice, dar — și acesta este un punct esențial — se adresează înainte de toate elevilor, cărora le stă la îndemînă ca un mijloc de învățămînt, pentru consolidarea cunoștințelor recepționate în timpul lecțiilor din clasă, consolidare realizată printr-o muncă independentă și organizată. După cum se știe, munca teoretică și practică cu manualul a constituit preocuparea celor mai mari reprezentanți ai pedagogiei universale din trecut. Comenius, încă în studiul său preliminar la Marea Didactică, a precizat că trebuie elaborate cărți care să fie folosite de către elevi. La rîndul său, Diesterweg a definit manualul ca fiind „o unealtă" în mîna profesorului și a elevului, pentru „a ajuta activitatea personală sub raport intelectual". Faptul că manualul este o carte pentru elev fusese deci semnalat de multă vreme. Într-o perioadă cînd în țara noastră, și se poate spune în multe alte țări, cele două funcții — „mijloc de studiu" pentru elev și „auxiliar în predare" pentru profesor — fie că se confundau, fie că se contraziceau în gîndirea multor pedagogi, cînd o serie de cadre didactice se limitau la folosirea automată, mecanică a manualului sau altele îl ignorau complet, formularea la care m-am referit este meritorie.

Un pedagog polonez, folosindu-se de considerentele unui înaintaș al pedagogiei țării sale, Roman Ingorden, definește manualul drept „cartea școlară care conține culegerea celor mai importante cunoștințe asupra obiectului unui anumit domeniu al științei și care este strîns legată de cursul și programa de învățămînt a obiectului dat" [7]

Găsim aceleași elemente : cuprinsul, programa și obiectul de învățămînt. Atrage însă atenția expresia „culegerea celor mai importante cunoștințe", ,care aduce în discuție problema originalității manualului școlar.

O definiție cuprinzătoare a mai fost dată în „studiul preliminar" desfășurării Conferinței internaționale de la Geneva din 1959, după care cartea de

[5] „Revista de pedagogie" anul XI, nr. 10/1962, p. 7.
[6] *Ibidem*
[7] Czeslaw Maziarz *Rola podrecznika w Kierowniu samoksztalceniem. (Rolul manualului în dirijarea elevilor prin studiul individual)* Varșovia, 1965, p. 20.

școală este un „instrument de lucru pedagogic, auxiliar indispensabil al predării, operă de informație, de consultație, de cultură generală și specială, cu noțiuni de asimilat, ghid al izvoarelor învățămîntului și al cunoașterii, instrument de studiu și de muncă personală, avînd drept finalitate asimiliarea cunoștințelor, reflecția personală, dezvoltarea activității individuale a școlarului, ordonator al temelor pentru acasă și al lucrărilor personale"[8]. Este o încercare făcută de la nivelul unui for internațional de a elabora o definiție care să înmănuncheze o multitudine de condiții, de aspecte, de sisteme de învățămînt, de nivele și de sarcini. Evident, cartea școlară este, de pildă, pentru cadrele didactice din țările în curs de dezvoltare, un auxiliar indispensabil al predării. În cazul acesta, manualele dau un minimum de cunoștințe, care trebuie asigurat chiar și în varietatea de pregătire a profesorilor. În schimb, pentru țările cu un învățămînt mai dezvoltat, manualul este pentru profesori un mijloc de confruntare mai ales, care-l completează și ajută la dirijarea procesului de învățămînt. El poate servi și elevilor într-o măsură ceva mai mică, acolo unde manualul ocupă un loc printre celelalte mijloace de învățămînt.

În orice caz, conform acestei opțiuni, manualul școlar apare ca instrument de studiu și de muncă al elevului, instrument care-l ajută pe elev la asimilarea cunoștințelor și la dezvoltarea gîndirii personale.

Noțiunea de manual continuă să rămînă și într-o perioadă mai apropiată, ba chiar în ultimii ani, în atenția pedagogilor, ca o problemă aparținînd unei categorii foarte complexe.

Emile Planchard vede în manual un „instrument de lucru" și critică faptul că nu este folosit în această postură, ci în cea de memorator. Luigi Volpicelli consideră că „o carte de bază are o justificare pedagogică, nu numai ca instrument făurit pentru a păstra date și noțiuni în mintea elevului, ci și ca instrument apt să stimuleze și să orienteze acele activități de expresiune, comunicare, observare, documentare, experimentare, care sînt activități proprii oricărei școli care vrea să fie într-adevăr formativă"[9] Se remarcă o preocupare crescîndă pentru a face ca manualele școlare să devină instrumente care să contribuie la sporirea eficacității învățămîntului, la însușirea de către elevi a unei cantități din ce în ce mai mare de cunoștințe în aceeași unitate de timp și cu eforturi care să nu ducă la suprasolicitarea memoriei. Definiția lui Volpicelli, precum și alte definiții ale unor pedagogi contemporani, dau răspuns nu numai la întrebarea ce este manualul, ci mai ales la întrebarea ce trebuie să fie și ce va fi manualul școlar.

Trecînd în revistă aceste definiții, observăm, pe de o parte, o serie de deosebiri, pe de altă parte, asemănări, trăsături comune care se permanentizează, legitimîndu-se drept caracteristici ale unui manual școlar, indiferent dacă este „tradițional" sau modern. În definițiile pe care le-am citat la început se remarcă o preocupare pentru obiect (manual), fără să se facă nici măcar o aluzie la subiect (elev), manualul fiind privit în sine. Treptat, apare legătura manualului cu școala în general, apoi în unele definiții cu elevul, în altele cu profesorul. Volumul și forma manualului precumpănesc în primele definiții, apoi, scad ca însemnătate și dispar în ultimele definiții ale pedagogilor contemporani. Uneori, se

[8] *Arhivio didactico. Funzione e uso del libri di testo Nella scuola primaria (Funcția și întrebuințarea manualelor în școala elementară)*, Atti del convegno nazionale — Roma, 1966, p. 179.

[9] *Ibidem*, p. 32.

face o distincție între gradele diferite în care manualul e destinat elevului sau profesorului; alteori, cei doi beneficiari, deci și predarea și învățarea, apar laolaltă și pe picior de egalitate. Concordanța cu programa de învățămînt și precizarea cu privire la specificul obiectului de învățămînt sînt doar părți componente ale unora dintre definiții, deși în toate țările, atît în cele socialiste, cît și în cele capitaliste, din sistemul de învățămînt nu lipsesc programa ca document oficial care stă la baza elaborării manualului și nici predarea pe obiecte de învățămînt. În ceea ce privește relația manual-profesor, ea apare doar uneori, ceea ce se poate pune în legătură cu faptul că pedagogia în general, sporindu-și mereu interesul pentru instruirea și educarea elevilor, și-a diminuat uneori interesul pentru cel care de fapt hotărăște soarta procesului de învățămînt — profesorul. Aceasta în ciuda faptului că marii pedagogi din trecut n-au dovedit o asemenea subapreciere. Comenius, de pildă, încă de la primele începuturi ale cărții școlare, a făcut distincție între cartea pentru elev și cea pentru profesor. Pe măsură ce ne apropiem de prezent, cîștigă prioritate, în cadrul definițiilor, răspunsurile la întrebările : pentru cine și cu ce scop se creează manualele școlare, cum trebuie ele realizate pentru a fi cît mai folositoare ?

Dacă asamblăm aceste trăsături caracteristice comune, ajungem să considerăm că manualul școlar este **o carte care trebuie să cuprindă cunoștințele de bază ce se cer în școală, din domeniile unei anumite discipline, expuse într-un mod corespunzător particularităților de vîrstă ale elevilor, un instrument de lucru indispensabil pentru elevi, în munca lor îndrumată și independentă de observare, documentare și de creație, și totodată un auxiliar al profesorului în predare, în instruirea și educarea elevilor.**

Construită în felul acesta, definiția urmează — credem — un fir logic: cuprins, beneficiar, scop. Din ea rezultă ca element de prim ordin necesitatea ca manualul să conțină numai cunoștințele absolut necesare pentru elevii dintr-o anumită clasă a unui anumit tip de școală, cunoștințe care să constituie un minimum. Un manual care ține seama de aceste cerințe nu poate fi prea voluminos. De aceea, am lăsat în afara definiției precizarea că manualul trebuie să fie o carte ușor de mînuit. De fapt, producția mondială de carte sporește continuu numărul cărților cu volum redus și de format mic, chiar dacă nu e vorba de manuale școlare. Cantitatea de informații este atît de mare în toate domeniile încît editorii se întrec în a fi pe placul cititorilor prin a le pune la dispoziție cărți maniabile. Manualul folosește elevilor mai ales acasă, pentru ordonarea și consolidarea cunoștințelor primite în clasă. Dar el poate fi folosit și în clasă, de profesor. Aceasta depinde atît de metoda profesorului, cît și de tipul manualului. Manualul trebuie să ajute pe elevi să mediteze, să observe, să descopere, manualul trebuie să ajute nu numai la informare, ci și la formare.

Oricît ar fi de mare diversitatea în pregătirea profesorilor, manualul este un auxiliar prețios atît pentru dascălul fără experiență, cît și pentru cel cu experiență. Măsura în care îl ajută pe profesor, modul și direcția în care îl ajută, pot fi diferite. În orice caz, acest element apare ca indispensabil în definiție.

Manualul, prin conținutul său, este un auxiliar atît în instrucție, cît și în educație.

În ultimele decenii, s-a stîrnit o aprinsă **polemică** asupra **necesității cărții de școală și asupra perspectivelor ei.** Manualul a fost caracterizat de Celestin

Freinet drept un „mijloc de abrutizare". S-a conturat într-o anumită perioadă o adevărată cruciadă contra manualelor şcolare. N-a lipsit nici lozinca : „Nu mai e nevoie de manuale", lansată de acelaşi pedagog francez. Dar, **lunga polemică s-a încheiat cu recunoaşterea necesităţii cărţii de şcoală, a unei cărţi care să fie un instrument eficient de învăţare pentru elev.** Mulţi dintre pedagogi şi-au concentrat activitatea asupra procesului de perfecţionare a manualelor şcolare, spre îmbinarea acestora cu o tot mai mare varietate de mijloace didactice. John Dewey, care a susţinut învăţarea din experienţă, subliniind momentul cercetării, al verificării, ca moment de bază al unui învăţământ autentic, s-a ferit totuşi să declare cartea şcolară drept plagă a copilăriei. Atrăgînd atenţia asupra pericolului războiului declarat de unii pedagogi manualului şcolar, Emile Planchard precizează că „...lupta împotriva verbalismului nu înseamnă suprimarea cărţii de şcoală, ci o concepţie diferită cu privire la folosirea acesteia" [10]. Pe aceeaşi poziţie se situează şi Robert Dottrens, care recunoaşte că „la şcoală, pe lîngă ceea ce învaţă din predarea profesorului, elevul îşi extrage cunoştinţele din manualele şcolare". [11]

Referindu-se la faptul că mulţi pedagogi se opun folosirii manualelor pentru predarea ştiinţelor, el declară : „Credem totuşi că ele pot aduce servicii preţioase, cu condiţia să fie concepute conform unei pedagogii vii şi folosite judicios" [12]. După părerea sa, manualul trebuie să fie un auxiliar care uşurează munca profesorului, cu condiţia ca să conţină texte foarte scurte, enunţul unor legi şi principii, numeroase ilustraţii care contribuie la însuşirea cunoştinţelor.

În efortul general de a face din manualul şcolar un mijloc cît mai eficient, experienţa mondială oferă încercări reuşite, dar şi eşecuri..

În atitudinea faţă de mijloacele noi de învăţământ promovate de ştiinţă şi tehnică apar cînd sentimente de nostalgie după formele vechi, cînd rezerve justificate faţă de acestea, care coexistă la rîndul lor cu experienţele îndrăzneţe, uneori bazate pe analize profunde, alteori desfăşurate într-o atmosferă de exaltare, în gol. În cursa aceasta, căreia nu i se poate prevedea sfîrşitul, s-au infiltrat cu brutalitate interesele de cîştig din unele ţări capitaliste, interese care au dat la o parte considerentele pedagogice şi grăbesc introducerea cu tot dinadinsul în învăţământ a unor mijloace de învăţământ cărora practica pedagogică nu le-a înmînat încă buletin de identitate şi diplomă de maturitate.

Desigur, manualul şcolar nu poate să rămînă anchilozat, străin de transformările care se produc în învăţământ. El nu se poate izola de celelalte mijloace de informare şi educaţie, ca televiziunea, filmul, radio-ul, magnetofonul. **A fost o vreme cînd cartea şcolară a constituit singurul mijloc de învăţămînt. În epoca noastră ea nu mai poate fi singurul.** Dar, nu trebuie să se simtă complexată de prezenţa celorlalte mijloace, inovaţii ale ştiinţei şi tehnicii şi să se simtă ca fiind de prisos. Ea nu trebuie să accepte exclusivismul mijloacelor tehnice-audio-vizuale. În definitv, de rezultatele ştiinţei şi tehniciii trebuie să beneficieze şi manualul şcolar. El poate face casă bună cu celelalte mijloace de învăţămînt, cu condiţia unei strînse cooperări între acestea şi a unei necontenite autoperfec-

[10] Emile Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, 3-éme édition revue et augmentée, Editions Nouvellerts, Paris, 1968, p. 348.
[11] Robert Dottrens, *A educa şi a instrui*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970, p. 42.
[12] Robert Dottrens, *A educa şi a instrui*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970, p. 329.

ţionări. Acest punct de vedere are o largă audienţă în ţările care au o experienţă în folosirea pentru învăţămînt a mijloacelor tehnice audio-vizuale :

„Cartea sau — în general — cuvîntul tipărit, mijloc tradiţional de învăţămînt, se găseşte aparent într-o ipostază de concurenţă faţă de mijlocul de învăţămînt — televiziunea. Aparenţele înşeală totuşi ! Televiziunea şi cartea, în special cartea şcolară, respectiv mijloacele de învăţămînt tipărite, au un numitor comun. Ambele sînt media" [13]. Orice încercare de supremaţie a unuia din mijloace diminuează din contribuţia pe care fiecare o poate aduce la ridicarea calităţii învăţămîntului. Nimeni nu poate avea ceva împotrva experimentării manualului programat, dar, iarăşi, nimeni nu poate fi de acord cu cei care se grăbesc să renunţe fără justificare la mijloacele în uz. Se poate afirma cu certitudine că pe măsura dezvoltării învăţămîntului, a ştiinţei şi tehnicii, a introducerii de noi mijloace de instruire şi educare, manualul şcolar, cartea şcolară în general, nu va coborî, ci va urca în cadenţă cu celelalte mijloace didactice, şi va ţine cadenţa cu atît mai bine cu cît va şti să asculte de vocea pedagogiei, a unei pedagogii cutezătoare, dar în acelaş timp realiste.

Este adevărat că nu mai putem gîndi aşa cum se gîndea cu 50 de ani în urmă. Dar nici nu putem să înaintăm cu gîndul, sărind peste zeci de ani înainte, fără să reflectăm la prezent. Pentru a prospecta viitorul, pedagogia trebuie să se împlînte puternic în solul prezentului.

Şi în rezolvarea problemelor legate de perfecţionarea manualelor şcolare trebuie să pornim de la condiţiile concrete în care se desfăşoară învăţămîntul nostru. Avem manuale care corespund specificului şcolii româneşti. Este un lucru demn de menţionat. Toţi copiii patriei au la dispoziţie manuale gratuite începînd cu elevii de clasa I şi terminînd cu elevii din clasa a XII-a şi cu cei din şcolile tehnice de maiştri. Am reuşit să acoperim cu manuale aproape toate disciplinele din învăţămîntul profesional şi tehnic. Ele au deci un prezent şi se îndreaptă spre un viitor frumos.

In activitatea noastră de elaborare a manualelor şcolare, urmărim cu interes şi receptivitate realizările obţinute pe plan mondial, dar în acelaşi timp cu spirit critic. Sîntem dispuşi să preluăm numai acele experienţe care se potrivesc cu condiţiile, posibilităţile, specificul şi etapa actuală a învăţămîntului din ţara noastră.

În elaborarea manualelor şcolare ne călăuzim după hotărîrile şi indicaţiile partidului şi statului nostru. Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învăţămîntului, aprobate de plenara din 22—25 aprilie 1968, cuprind idei care ne ajută să păşim ferm, cu curaj, în direcţia perfecţionării manualelor şcolare. Plenara a subliniat necesitatea modernizării metodelor şi mijloacelor de învăţămînt şi a cerut să se dea o atenţie sporită dezvoltării producţiei mijloacelor didactice, discurilor şi benzilor de magnetofon, precum şi înzestrării tuturor şcolilor cu aparate de proiecţie, magnetofoane, televizoare. De asemenea s-a indicat oganizarea unor emisiuni speciale de radio şi televiziune în sprijinul procesului de învăţămînt.

Plenara precizează însă că **manualele şcolare au un rol deosebit de important în pregătirea elevilor.** Ele vor trebui **„să oglindească tot ce este înaintat în**

[13] Klaus D. Baldus, *Studien zur Frage der Kooperation im Bereich des Schul- und Hochschulfernsehens (Studii la problema cooperării în domeniul televiziunii şcolare şi universitare)*, „Blickpunkt Schulbuch" No. 9 din aprilie 1970, p. 13.

experienţa învăţămîntului pe plan mondial, să asigure pregătirea în perspectivă a tineretului, potrivit ştiinţei şi tehnicii şi corelat cu nevoile societăţii socialiste"[14]

Este de fapt răspunsul cel mai autorizat la întrebarea „ce este şi ce va fi manualul şcolar".

ЧЕМ ЯВЛЯЕТСЯ И ЧЕМ БУДЕТ ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК

(Резюме)

Издавна известно, что применяемые в школе учебники оказали сильное влияние на мышление молодых поколений. Поэтому, неудивительны задачи современной педагогики в связи с местом учебника в настоящем образовании. В звязи с этим приводятся высказывания педагогов, которые продолжают его поддерживать при условии его постоянного совершенствования, и противники, которые его устранили — хотя бы теоретически — из списка учебно-воспитательных средств, которыми располагает образование.

Далее, автор расматривает наиболее подходящее определение школьного учебника, подчеркивая необходимость учебника, как действенное орудие обучения. Школьные учебники должны обеспечить подготовку учащихся в соответствии с развитием науки и техники и с нуждами социалистического общества, отражая все то, что является передовым в опыте образования в мировом масштабе.

QU'EST ET QUE VA ÊTRE LA MANUEL SCOLAIRE

(Résumé)

On sait de tout temps que les manuels utilisés dans l'enseignement ont exercé une grande influence sur la pensée des générations. C'est pour cela que les préoccupations de la pédagogie contemporaine concernant la place du manuel scolaire dans l'enseignement du présent et de l'avenir ne surprennent plus. En ce qui concerne le sort du manuel, des pédagogues, qui continuent à le soutenir à condition d'un perfectionnement permanent, se confrontent avec des adversaires qui l'ont éliminé — du moins théoriquement — de la liste des moyens instructifs et éducatifs dont dispose l'enseignement.

Par la suite, l'auteur s'occupe de la plus adéquate définition du manuel scolaire, soulignant la nécessité du livre d'école comme instrument efficient d'enseignement. Les manuels scolaires doivent assurer la formation des élèves conformément au développement de la science et de la technique et aux nécessités de la société socialiste ; ils doivent refléter tout ce qui est d'avancé dans l'expérience de l'enseignement sur plan mondial.

WHAT IS AND WHAT WILL BE THE SCHOOL HANDBOOK

(Abstract)

It is a well-known fact that the handbooks used in education exercised a strong influence on the thinking of the generations. Therefore, we are not surprised by the preoccupations of the contemporary education regarding the place of the school handbook in the present and future education. Some educators go on supporting it (under the condition of its permanent improvement) and adversaries which eliminated it — at least theoretically — from the list of the instructional means.

Then, the author deals with the most suitable definition of the school handbook ,underlining the need for the school handbook as an efficient learning means. The school handbooks should ensure the pupils' training according to the development of science and tecnnique and the requirements of the socialist society, reflecting everything that is progressive in the experience of the world education.

[14] *Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învăţămîntului în Republica Socialistă România*, Editura politică, Bucureşti, 1968, p. 30.

Televiziunea și școala

Dr. Alexandru Gheorghiu — șef de sector
Olga Oprea, cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Televiziunea, mijloc audio-vizual de o factură complexă, evidențiază valențe pedagogice deosebite, putînd fi utilizată în procesul instructiv-educativ nu numai ca izvor de informații, ci și ca factor cu acțiune formativă sporită. Permițînd o analiză structurală temeinică a mesajului audio-vizual, televiziunea lărgește cîmpul de acțiune al imaginii intuitive dincolo de limitele percepției, antrenînd direct procesele de gîndire. Totodată, discursul verbal propriu televiziunii constituie un metalimbaj ce activează permanent noi elemente de acțiune mintală. Prin dinamica sa, discursul vizual tinde să reducă pericolul confuziilor pe care le poate genera deseori eterogenitatea discursului verbal.

Televiziunea nu înlocuiește celelalte mijloace de învățămînt, ci beneficiază de ele ca mijloc sintetic. Ea pune în valoare un ansamblu de mijloace didactice, le unifică și le difuzează pe o arie largă, înlăturînd barierele de timp și spațiu între școlari și sursele de informare cele mai actuale, cele mai autentic științifice și mai perfectibile.

Pentru a sublinia necesitatea integrării televiziunii în învățămîntul modern, ne vom opri pe scurt, în primul rînd, asupra principalelor funcții didactice ale televiziunii și anume asupra funcțiilor : informativă, formativă, estetică, de orientare a intereselor și aptitudinilor individuale, de școlarizare substitutivă, de perfecționare a personalului didactic.

Funcția informativă a TV se valorifică în școală : prin posibilitatea pe care o are acest mijloc de a transmite într-o anumită unitate de timp o cantitate sporită de informație, în comparație cu alte mijloace de învățămînt ; prin sporirea indicilor calitativi ai informației difuzate, ca urmare a condițiilor multiple de aprofundare a informației din diferite domenii ; prin folosirea predominantă a imaginii concrete, a materialului ilustrativ și mai puțin a profesorului transmițător de informații ; prin transmiterea cu precădere a imaginilor dinamice față de cele statice ; prin selecționarea acelor informații care nu pot fi transmise optim cu ajutorul altor mijloace (documente greu accesibile, date științifice noi, evenimente care se petrec concomitent cu emisiunea etc.) ; prin creșterea ponderii noțiunilor și conceptelor elaborate, față de datele factologice și unilaterale asupra obiectelor și fenomenelor prezentate ; prin dozarea informației în raport cu capacitatea de recepție a școlarilor (lecțiile TV se elaborează la un nivel de accesibilitate medie, urmînd ca satisfacerea intereselor elevilor cu aptitudini speciale să fie sprijinită prin emisiuni complementare) ; prin structurarea emisiunilor și îmbinarea variată a metodelor de predare, în așa fel încît să se asigure o

preluare activă a mesajului TV de către elevi, să se stimuleze atenţia şi să se evite apariţia oboselii.

Funcţia formativă a mesajului televizat se exprimă, îndeosebi prin influenţarea gradului de organizare a informaţiei transmise şi prin dinamizarea capacităţii operaţionale a proceselor de gîndire.

Actul învăţării fiind direct influenţat de gradul de participare, de aderare a elevului la preluarea mesajului, una din problemele intens studiate în telepedagogia mondială este stabilirea modului în care poate fi realizată optim concordanţa dintre motivaţia participării elevului şi sarcinile mesajului instructiv transmis de televizor. Cercetările întreprinse de Morgan New (1950) şi de Michel Tardy (1966) au demonstrat că funcţia formativă a mesajului televizat se exercită atunci cînd tehnica de realizare a emisiunii activează atenţia, mobilizează interesul şi evită deteriorarea informaţiei transmise [1].

Se disting, printre altele, două categorii principale de procedee televizuale care pot influenţa actul participării elevului la recepţionarea mesajului : procedee extrinseci (irevelante) — nelegate direct de conţinutul emisiunilor şi care pot produce suprapuneri perturbatoare — şi procedee intrinseci (relevante) — care constau în accentuarea unor elemente esenţiale ale conţinutului imaginii. Astfel, aşezarea şi luminarea în prim plan a obiectului favorizează procesul de identificare, de cunoaştere şi reţinere a proprietăţilor lui esenţiale, în timp ce accentuarea unor elemente spectaculoase, distractive ,antrenează participarea elevilor spre o direcţie secundară obiectivelor instructiv-educative urmărite, putînd deveni dăunătoare procesului de învăţare.

Funcţia formativă a televiziunii mai este sprijinită şi de calitatea sa de mijloc sintetic, care permite, pe de o parte, îmbinarea variată a mai multor mijloace de învăţămînt, evitîndu-se astfel stereotipia în tehnica didactică şi, pe de altă parte, utilizarea unor materiale (scheme, imagini simbolice statice sau dinamice etc.), care amplifică rolul intuiţiei dincolo de limitele percepţiei, sugerînd relaţii dintre obiecte, fenomene, noţiuni, şi concepte.

Funcţia estetică a televiziunii rezultă din însăşi diversitatea tehnicilor de transmisie, din posibilităţile ei de a difuza cu uşurinţă materiale artistice variate. Acţiunea acestei funcţii se resimte îndeosebi în domeniul afectivităţii, constituind un puternic impuls în mobilizare a resurselor psihice ale copilului pentru preluarea mesajului emisiunii. Televiziunea capătă astfel o funcţie educativă mult mai cuprinzătoare decît latura sa estetică şi o adresabilitate ce se extinde mult în afara şcolii, asupra unor colective diferite ca vîrstă şi activitate. Detaliile acestei probleme necesitînd un studiu separat, nu ne vom opri aci asupra lor.

Funcţia de orientare a intereselor profesionale ale elevilor, decurge din posibilităţile televiziunii de a difuza informaţii asupra diferitelor profesiuni, în colective şcolare mari, prin care elevii de toate vîrstele pot lua cunoştinţă despre conţinutul şi exigenţele unor profesiuni direct de la locul de muncă, pot lua contact cu imagini din activitatea profesională, prin interviuri cu specialişti din producţie, filme documentare, activităţi din şcoli profesionale privind aspectele exterioare ale profesiunii, cît şi dificultăţile şi cerinţele ei.

Funcţia de şcolarizare substitutivă rezultă din valenţele televiziunii de a avea o largă adresabilitate şi accesibilitate în masele elevilor de diferite vîrste. În numeroase ţări cu penurie acută de cadre didactice sau cu condiţii geografice şi de-

[1] M Tardy, *Motivation et participation*, în vol. Congr. III int. de TV educ., UNESCO, Paris, 1967.

mografice speciale (distanțe mari între așezările omenești etc.) televiziunea preia sarcinile învățămîntului, de la școlarizarea elementară și alfabetizarea adulților, pînă la școlarizarea profesională și superioară. Teleșcoala* substitutivă este utilizată și în țările cu sistem de învățămînt dezvoltat (Anglia, Australia, R. F. a Germaniei, S.U.A., U.R.S.S. etc.), unde se transmit televizat cursuri complete pe ani de studii, pentru diverse categorii de elevi care studiază fără frecvență. În Anglia, de exemplu, cursurile de acest fel destinate studenților au căpătat denumirea de „Universitatea aerului".

Funcția de perfecționare a personalului didactic se exercită în două direcții principale: a) informare metodică privind preluarea și valorificarea în clasă a emisiunilor de teleșcoală și b) informare asupra celor mai actuale probleme științifice și pedagogice, sub forma unor cicluri de cursuri sistematice pentru personalul didactic din diverse grade de învățămînt și tipuri de școli.

Utilizarea televiziunii în învățămînt a declanșat, în diferite școli, și unele reacții negative din partea personalului didactic, care și-a considerat diminuat rolul, manifestînd chiar teama că într-un viitor apropiat ar putea fi înlocuit de TV și de celelalte mijloace didactice moderne. Experiența de pînă acum a demonstrat însă că utilizarea acestor mijloace, departe de a înlocui profesorul, dimpotrivă, îl va solicita multiplu. Se înțelege că ansamblul acțiunilor de modernizare a învățămîntului va determina schimbări și în ceea ce privește locul și rolul cadrului didactic în realizarea obiectivelor instructiv-educative, va impune exigențe noi în legătură cu pregătirea și calificarea sa, cu răspunderile ce-i revin în sporirea indicilor de calitate ai învățămîntului.

În exercitarea funcțiilor sale didactice, televiziunea prezintă și unele limite, ce se manifestă îndeosebi prin dificultățile de individualizare a învățămîntului, determinate de însăși specificul TV de a se adresa colectivităților, maselor, precum și prin nerealizarea conexiunii inverse profesor-elev, factor deosebit de important pentru corectarea promptă a erorilor din cunoștințele elevului.

În învățămîntul televizat se încearcă diferite modalități metodice și tehnice care să contribuie la depășirea dificultăților. Dintre acestea, amintim: prezentarea problematizată a conținutului, inițierea dialogurilor tele-profesor-clasă prin intermediul profesorului care dirijează recepția elevilor în clasă, introducerea unor elemente de programare prin televiziune, folosind aparatul receptor ca o adevărată mașină de instruire colectivă ș.a.

Învățarea prin televiziune necesită ca elevii să aibă deprinderi pentru preluarea mesajului televizat. Ele se formează și pot fi realizate numai sub îndrumarea permanentă a profesorilor, care trebuie să posede o temeinică pregătire telepedagogică.

Constituirea unui sistem de televiziune școlară este condiționată de o serie de factori tehnici, psihopedagogici, organizatorici, ce privesc atît transmiterea, cît și recepționarea mesajului televizat.

Cu privire la *caracteristicile tehnice* ale sistemelor de transmitere a emisiunilor de televiziune școlară, constatăm că în diferite state au fost validate cîteva tipuri de instalații TVS**:

a) în circuit închis (pe cablu) prin care se transmit emisiuni într-o singură școală sau într-un grup de școli apropiate;

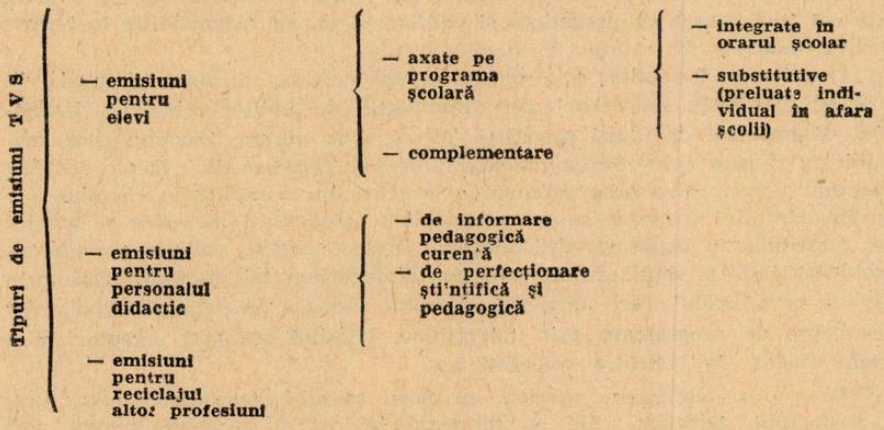
b) teletransmisia în circuit deschis pe arie limitată (oraș, regiune) sau pe canal național;

* Prin teleșcoală, înțelegem învățămîntul prin televiziune.
** TVS — televiziune școlară.

c) transmisia în telereceptor a unor emisiuni înregistrate pe magnetoscop sau pe un aparat creat recent EVR (electronic-video-recorder) *.

Această ultimă categorie de instalații, sporește considerabil posibilitățile integrării emisiunilor TVS în lecții și influențează în ansamblu economicitatea acestui mijloc de învățămînt, datorită faptului că permite stocarea emisiunilor în vederea retransmiterii lor după necesitățile orarului școlilor și al claselor. În Japonia, de exemplu, magnetoscopul a intrat în dotarea curentă a învățămîntului, permițînd extinderea folosirii într-un mare număr de școli.

Tipurile de instalații în circuit închis și cele în circuit deschis pe arie limitată, cuprinzînd un număr mai redus de școli, s-au dovedit cele mai ușor adaptabile la orarul școlar. Ele oferă totodată condiții optime de desfășurare a unor cercetări intensive de telepedagogie. Stațiile de televiziune în circuit deschis pe canal național sînt improprii învățămîntului direct, integrat în orarul școlilor, deoarece, din cauza a numeroși factori locali, este aproape imposibilă coordonarea orarelor școlilor pe o arie geografică răspîndită. De aceea, studiourile naționale TV realizează cu precădere emisiuni de școlarizare la domiciliu, pentru diferite grade de învățămînt, emisiuni de cultură generală complementară programelor de învățămînt, de perfecționare și reciclaj pentru personalul didactic și alte categorii de profesiuni. Privite sintetic, diferitele tipuri de emisiuni TVS pot fi grupate după conținut, adresabilitate, mod de valorificare didactică, în :



Emisiunile TV care se adresează elevilor sînt variate prin numărul din ce în ce mai mare de discipline și clase cuprinse în tematica lor ; prin profilurile de școli cărora li se adresează ; prin domeniile pe care le abordează (cultural, artistic, științific etc.) ; prin formele sub care se prezintă conținutul emisiunilor (film, teatru, transmisii de documentare în direct etc.).

Condițiile psihopedagogice pe care trebuie să le satisfacă învățămîntul televizat se referă, în primul rînd, la conținutul și tehnologia didactică a emisiunilor. Cele mai mari exigențe le ridică, din acest punct de vedere, tipurile de emisiuni integrate, care trebuie să respecte o serie de criterii pedagogice cu privire la alegerea temelor și precizarea structurii telelecțiilor.

* Aparat audio-vizual care permite transmiterea imaginilor înregistrate electronic pe film cinematografic, direct în telereceptor. Patentul acestui aparat aparține firmei americane C.B.S.

Condiția principală pentru alegerea temelor emisiunilor de teleșcoală este ca televiziunea să constituie mijlocul cel mai potrivit pentru realizarea sarcinii didactice a lecției respective.

Datorită caracterului deosebit de dinamic al momentelor televizate din contextul unei lecții pot lua naștere numeroase variante de telelecții, în care apar ca factori variabili : obiectivele pedagogice ale momentului televizat (comunicarea de cunoștințe, sistematizare, consolidare etc.), specificul disciplinei școlare, particularitățile temei ce se predă, vîrsta școlară căreia se adresează etc. Pe lîngă aceste cerințe, care țin de modalitățile transmiterii mesajului instructiv-educativ, condițiile psihopedagogice ale învățămîntului prin televiziune vizează și ambianța creată pentru recepționarea acestuia. Masa considerabilă de informație pe care o transmite televiziunea devine direct utilizabilă numai dacă se integrează în „cultura proprie" a elevului, dacă emisiunea de teleșcoală capătă un caracter real de informare și de activitate[2]. Pentru ca mesajul telelecției să se sudeze organic pe fondul de cunoștințe acumulat anterior de elevi și să asigure continuitatea procesului de învățare, este necesar : să se realizeze pregătirea lor psihologică pentru recepționarea mesajului, prin reactualizarea fondului aperceptiv de cunoștințe și stimularea interesului pentru urmărirea emisiunii ; să se dirijeze recepționarea emisiunii ; să se sistematizeze întreaga informație cuprinsă în mesajul televizat în vederea integrării ei în ansamblul sistemului de cunoștințe. Realizarea acestor sarcini pedagogice intră în atribuțiile fiecăruia dintre profesorii claselor care recepționează emisiunea de teleșcoală.

Preluarea mesajelor emisiunii de televiziune trebuie optimizată și prin crearea unor condiții organizatorice cum sînt :

— asigurarea unui orar școlar care să permită recepționarea simultană a emisiunilor de către cît mai multe clase paralele ;

— dotarea școlilor cu telereceptoare pentru cît mai multe clase ;

— informarea cadrelor didactice asupra modului cum să folosească emisiunile TVS în sistemul de predare, prin pregătirea, multiplicarea și difuzarea anticipată a programelor TVS, a planurilor de telelecții și a altor materiale auxiliare;

— asigurarea unui sistem de legătură permanentă și schimb de păreri între profesori și studiourile de TVS.

Se știe că dintre factorii perturbatori ai activității de învățare la copii fac parte și modificările ambianței exterioare, condițiilor organizatorice în care se desfășoară acest proces. De aceea, la organizarea instrucției prin televiziune se are în vedere să se creeze un cadru de recepție care să sugereze elevului atmosfera de clasă, de muncă școlară, de ambianță generală de studiu și nu de distracție și de recreere. În acest scop, recepționarea emisiunilor se face în clase, în atmosfera obișnuită a muncii școlare, de aici și necesitatea dotării a cît mai multor săli de clase din școli cu receptoare. Dotarea cu receptoare reprezintă o condiție organizatorică de prim ordin pentru crearea unui sistem de televiziune școlară, numărul de receptoare din școli constituind, totodată, un criteriu de evaluare a ariei de răspîndire a acestui mijloc de învățămînt în fiecare țară.

Există o infinitate de posibilități care pot spori aportul televiziunii la rezolvarea sarcinilor școlii, ele trebuie doar depistate cu grijă și corelate cu ceilalți factori care participă la procesul de instruire și educare.

[2] C. Freinet, *Les techniques audio-visuelles*, în : *Radio, télévision et éducation en France et dans les états africains de la langue française*, Paris, 1967.

Elaborarea unui sistem de televiziune şcolară în ţara noastră necesită studiul prealabil al condiţiilor specifice în care acest mijloc poate deveni un factor activ de optimizare a învăţămîntului. Preluarea identică a unui model TVS din altă ţară prezintă riscurile unei suduri artificiale pe sistemul activităţilor noastre didactice. De aceea, elaborarea unor modele TVS proprii şcolii româneşti devine o necesitate a cercetării pedagogice, fără de care nu putem beneficia de o contribuţie adecvată a acestui mijloc la realizarea sarcinilor şcolii noastre.

Propunîndu-şi să vină în întîmpinarea acestor cerinţe, Institutul de ştiinţe pedagogice a inclus instruirea prin televiziune în problematica cercetărilor sale*. Experimentul pedagogic intreprins pe această temă, îşi propune ca obiective principale :

1. Stabilirea condiţiilor psihopedagogice şi tehnice în care TV poate contribui la optimizarea învăţămîntului.

2. Elaborarea şi validarea unor modele TVS eficiente şi economice, adaptate cerinţelor şi condiţiilor şcolii noastre.

Cercetarea primului obiectiv se va concretiza prin : exploatarea valenţelor pedagogice ale funcţiilor televiziunii ; selectarea obiectivelor din programele de învăţămînt pentru care se poate obţine o eficienţă crescută prin transmitere televizată ; elaborarea de telelecţii şi indicaţii metodice pentru utilizarea lor ; folosirea TVS în acţiunile de orientare profesională ; precizarea locului şi a rolului televiziunii în ansamblul celorlalte mijloace didactice ; perfecţionarea pedagogică şi de specialitate a cadrelor didactice cu ajutorul televiziunii.

Pentru realizarea celui de-al doilea obiectiv, cercetarea prevede, elaborarea următoarelor modele de emisiuni de TVS : emisiuni integrate în orarul şcolar ; emisiuni de învăţămînt substitutiv ; televiziune complementară ; emisiuni destinate perfecţionării şi reciclajului cadrelor didactice.

Desfăşurarea acţiunilor experimentale pentru elaborarea şi validarea modelelor TVS este eşalonată pe etapele marcate în fig. nr. 1.

Aşa cum rezultă din programul cercetării, cea mai mare parte a experimentelor TVS, îndeosebi primele etape, vor fi realizate cu ajutorul instalaţiei TV în circuit închis**, care oferă avantajul unei utilizări adaptabile programului de învăţămînt. Fiind amplasat într-o şcoală, studioul TV în circuit închis funcţionează după orarul şcolar, ceea ce permite integrarea fără dificultăţi a emisiunilor în lecţii şi reluarea lor ori de cîte ori o cere activitatea didactică din şcoală. În aceleaşi condiţii, staţia TV în circuit închis devine şi laborator de creaţie şi validare a conţinutului, structurării şi metodicii telelecţiilor. Totodată, acest laborator oferă prilejul unor demonstraţii ştiinţifice şi pedagogice ai căror beneficiari pot fi atît cadre didactice din şcoala experimentală, cît şi educatorii din alte şcoli care doresc să facă schimburi de opinii în aceste probleme.

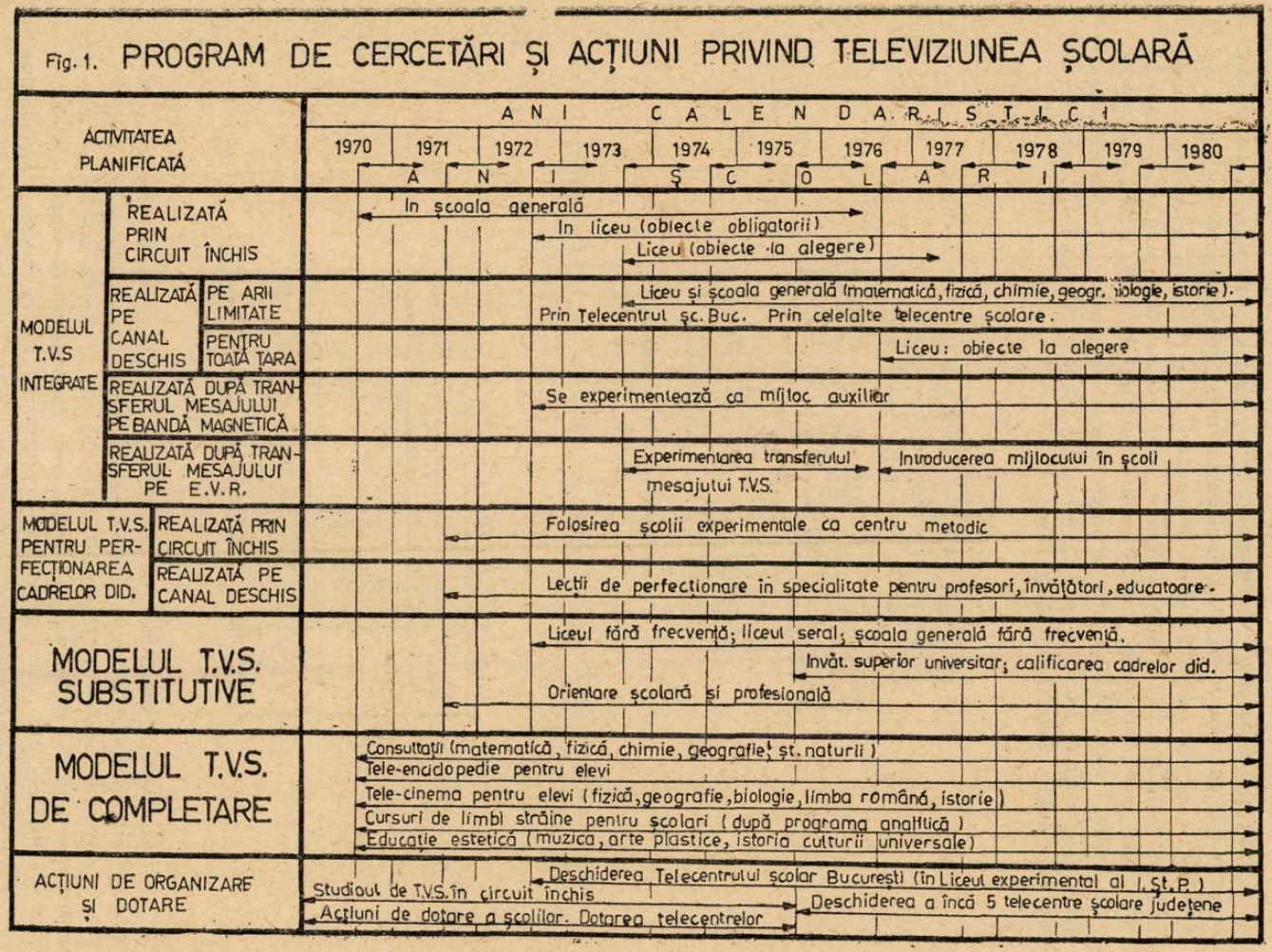
Planul evaluării experimentale a eficienţei TVS prevede cercetarea în studioul TV în circuit închis a unor tipuri de telelecţii la diferite discipline din şcoala generală, extinzîndu-se apoi treptat şi în liceu. Dintre disciplinele abordate fac parte : matematica, fizica, chimia, geografia, şt. naturale, istoria. Programul telelecţiilor va cuprinde teme selecţionate după următoarele criterii : teme ce nu

---

* Cercetarea este efectuată de colectivul sectorului „Mijloace moderne de învăţămînt" din Institut, sub îndrumarea ştiinţifică a conf. dr. G. Văideanu.

** Staţia TV în circuit închis este instalată la Şcoala generală experimentală nr. 122 din Bucureşti, fiind procurată prin import din fondul de dotare a Institutului. Primele investigaţii experimentale cu această instalaţie au început în ultima perioadă a anului şcolar 1969/1970.

Fig. 1. PROGRAM DE CERCETĂRI ȘI ACȚIUNI PRIVIND TELEVIZIUNEA ȘCOLARĂ



pot fi realizate la un nivel corespunzător prin alte mijloace ; care necesită transmiterea într-un ritm accelerat a unui volum mare de informaţie permanent actualizată ; care cer soluţii moderne de predare ; care necesită transmiterea unor modele de învăţare mai deosebite cu care elevii trebuie să se familiarizeze într-un ritm rapid ; care solicită în predare materiale didactice ce nu sînt accesibile tuturor şcolilor ; care depăşesc prin cerinţele ştiinţifice şi pedagogice informarea de care dispun cadrele didactice pînă la acea dată. Redăm, în fig. 2, un exemplu de tematică pentru telelecţiile evperimentale.

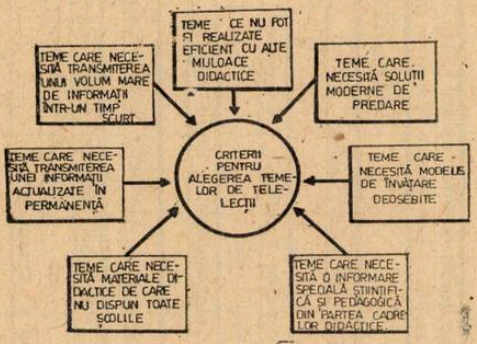


Fig. 2. ALEGEREA TEMATICII PENTRU TELELECŢII

Structura unei telelecţii este dată de conţinutul şi locul emisiunii TV în economia acesteia (fig. 3).

Fig. 3. TIPURI DE STRUCTURI DE TELELECŢII

Variante	Fazele lecţiei		
	Verificare	Transmiterea noilor cunoştinţe	Fixarea
I			
II			
III			
IV			
V			
VI			

După validarea experimentală în studioul cu circuit închis, emisiunile TVS integrate vor putea fi utilizate în mod curent, fie în alte studiouri în circuit închis, fie prin transmisii de teleşcoală din studiouri în circuit deschis pe arie limitată (la oraş sau judeţ) ce s-ar putea crea după depăşirea etapei experimentale şi după ce utilizarea televiziunii în învăţămînt îşi va dovedi rentabilitatea.

Considerăm că transmiterea pe canal naţional a emisiunilor de TVS integrată nu este economicoasă, deoarece experienţa tuturor ţărilor în acest domeniu a demonstrat că numărul beneficiarilor unor astfel de emisiuni este restrîns, mai ales din cauza imposibilităţii de sincronizare a orariilor şcolilor de

pe teritoriul întregii țări. Or, studiile întreprinse pentru demonstrarea rentabilității mijloacelor de învățămînt arată că un mijloc devine cu atît mai economicos cu cît se poate adresa simultan unui număr cît mai mare de beneficiari. Ne propunem să utilizăm, în prespectiva TV pe canalul național, realizarea unor emisiuni integrate pe programa școlară la disciplinele care necesită mai multă individualizare și nu obligă la preluarea mesajului în cadrul lecțiilor, cum ar fi, de exemplu, obiectele la alegere din viitorul liceu. Economicitatea telèviziunii, în acest caz, ar mai fi sporită și de faptul că ea ar suplini temporar lipsa cadrelor didactice calificate pentru aceste discipline.

În perspectiva perfecționării tehnicilor didactice, canalul național TV va putea transmite emisiuni integrabile în lecții care, imprimate pe magnetoscop sau EVR (electronic-video-recorder), vor putea fi reluate și valorificate în școli și clase după necesitățile orarului. Pînă cînd vom valida experimental modele de TVS integrată, studioul național de televiziune poate sprijini școala prin emisiuni de învățămînt substitutiv adresate celor care studiază în învățămîntul seral sau fără frecvență, prin cursuri pentru cadrele didactice care își completează studiile superioare fără frecvență, prin cursuri de perfecționare pentru cadrele din toate gradele de învățămînt și din alte categorii profesionale.

Canalul național prezintă, de asemenea, mari avantaje pentru diferitele emisiuni complementare, care nu se axează în mod obligatoriu pe tematica programelor școlare, ci aduc informații suplimentare, pot fi recepționate individual de către elevi și, în consecință, programarea lor nu necesită respectarea strictă a orarului școlar. În prezent, această categorie de emisiuni este reprezentată în programul studioului național TV numai prin consultații pentru elevii claselor a VIII-a și a XII-a, la patru discipline de învățămînt (lb. română, matematică, fizică, chimie). Programul nostru experimental prevede și perfecționarea calitativă a emisiunilor de completare, căutînd soluții de diversificare și de abordare mai variată a domeniilor și a formelor de prezentare a acestui tip de emisiuni. Ne propunem să cercetăm eficiența instructiv-educativă a următoarelor emisiuni complementare : teleenciclopedie pentru elevi ; telecinema pentru elevi (prin transmiterea unor filme didactice de fizică, geografie, biologie, limba română, istorie) ; cursuri de limbi străine pentru școlari ; emisiuni de educație estetică (muzică, arte plastice, istoria culturii universale). Experimentarea prealabilă a emisiunilor de acest gen va constitui o garanție a validării lor pedagogice și, prin aceasta, ele vor putea căpăta un loc de durată în programul studioului național TV.

Pentru elaborarea, experimentarea și validarea unor emisiuni TV destinate perfecționării personalului didactic, Institutul de științe pedagogice își propune o largă colaborare cu Institutul central de perfecționare a personalului didactic. Dat fiind faptul că recepționarea acestor emisiuni se va face individual, se prevede că ele pot deveni mai eficiente și economicoase dacă vor fi grupate pe cursuri concentrate în timp — aproximativ 10—12 ore pe săptămînă — pentru fiecare disciplină și grad de învățămînt. În acest mod se evită distanțarea la intervale mari a lecțiilor dintr-un curs, ceea ce ar diminua interesul cadrelor didactice și se pot crea condiții de organizare a unor dezbateri colective și a unor examinări asupra problemelor abordate în emisiuni.

Propunerile pe care le avansăm prin acest program de crecetări pot constitui și o bază de discuții pentru toți eventualii beneficiari ai învățămîntului prin televiziune. Punctul nostru de vedere ar putea fi astfel întregit sau restructurat în funcție de concluziile și de comanda fermă a forurilor interesate direct în valorificarea acestei acțiuni.

Dezvoltarea gîndirii ştiinţifice la elevi prin predarea fizicii

Conf. univ. ARCADIE SZÁNTO
Cluj

Insuşirea cunoştinţelor, aplicarea acestora pentru rezolvarea problemelor noi teoretice şi practice, necesită o gîndire dezvoltată. Dezvoltarea gîndirii elevilor ca proces evolutiv se desfăşoară în cadrul transmiterii şi însuşirii cunoştinţelor. Ea se asigură atît prin conţinutul care se asimilează, cît şi prin metodele şi procedeele folosite de profesor în prelucrarea acestui conţinut. Ca obiect de învăţămînt, fizica, prin conţinutul şi metodele ei de predare, aduce contribuţii însemnate la dezvoltarea gîndirii ştiinţifice a elevilor.

Dezvoltarea gîndirii ştiinţifice la elevi presupune, în primul rînd, o gîndire corectă, aplicarea în mod corect şi conştient a operaţiilor de gîndire din partea profesorului, ţinînd seama de specificul obiectului de specialitate şi, în al doilea rînd, îndrumarea corespunzătoare de către profesor a gîndirii elevilor.

Inlănţuirea logică a ideilor într-o expunere sau explicaţie, aplicarea operaţiei logice adecvate problemei şi particularităţilor de vîrstă ale elevilor sînt condiţii esenţiale de care trebuie să se ţină seama în toate etapele procesului instructiv-educativ. Rezolvarea aceleiaşi probleme poate cere raţionamente diferite, în funcţie de nivelul de cunoştinţe şi de particularităţile de vîrstă ale elevilor. De pildă, legile mişcării rectilinii uniforme se predau la clasa a VI-a urmînd un raţionament inductiv. Se prezintă experimental diferite mişcări (individuale) rectilinii uniforme. Observînd şi analizînd aceste mişcări, elevii „descoperă" notele lor comune : în fiecare caz 1° traiectoria mobilului este o linie dreaptă, 2° raportul între spaţiul parcurs de mobil şi timpul necesar parcurgerii lui este constant. Sub îndrumarea profesorului, elevii formulează legea mişcării.

Aceeaşi lege poate fi studiată aplicînd un raţionament deductiv. În acest caz se consideră ecuaţiile generale (cinematice) ale mişcării punctului material, din care se deduce legea mişcării rectilinii uniforme. Acest procedeu nu se aplică însă la clasa a VI-a, deoarece este inaccesibil elevilor din această clasă.

Îndrumarea conştientă şi consecventă a gîndirii elevilor din partea profesorului în procesul însuşirii şi aplicării cunoştinţelor este o altă condiţie pentru însuşirea elementelor gîndirii corecte. Profesorul trebuie să stimuleze continuu gîndirea elevilor. Asimilarea cunoştinţelor de către elevi fiind condiţionată de atitudinea lor activă în procesul de învăţămînt, activitatea de gîndire a elevilor — stimulată de profesor — contribuie eficient atît la însuşirea unui sistem coerent de cunoştinţe, cît şi la dezvoltarea gîndirii înşăşi. Conversaţia (dialogul) purtată între elevi şi profesor, bazată pe întrebările profesorului, este un mijloc eficient pentru dirijarea şi activarea gîndirii elevilor. Ca exemplu, reproducem o variantă de conversaţie desfăşurată la predarea lecţiei cu tema *Legea conservării energiei mecanice.*

P.: Studiem variaţia energiei mecanice în timpul căderii libere de la înălţime h a unui corp de masă m. Corpul şi Pămîntul formează un sistem închis.

— Ce forme de energie caracterizează un sistem mecanic închis?

E.: Energia cinetică şi energia potenţială, avînd ca expresii: $W_c = \frac{mv^2}{2}$, respectiv $W_p = mgh$. (se arată semnificaţia simbolilor din formule).

P.: Ridicăm un corp de masă m la înălţimea h şi lăsăm să cadă liber. Care este valoarea energiei mecanice totale a corpului în punctul a (se arată pe figură)?

E.: $W_c = O$; $W_p = mgh$; $W = W_c + W_p = mgh$.

P.: Rezolvaţi aceeaşi problemă pentru momentul cînd corpul atinge pămîntul! (punctul B se arată pe figură).

E.: $W_c = \frac{mv^2}{2}$; $W_p = O$; $W = \frac{mv^2}{2}$

P.: Care va fi expresia energiei cinetice, în funcţie de înălţimea h?

E.: Aplicînd formula lui Galilei, $v^2 = 2gh$, obţinem:

$$W_c = mgh \text{ şi } W = mgh.$$

P.: Comparaţi valorile energiilor mecanice totale pe care le are corpul în poziţiile A şi B (se arată pe figură).

E.: Energia totală are aceeaşi valoare în ambele poziţii.

P.: Să considerăm acum o poziţie C a mobilului, intermediară între A şi B (se arată pe figură). Fie h_1 spaţiul străbătut de corp pînă la acest punct. Calculaţi energia cinetică, energia potenţială şi energia mecanică totală a corpului şi în acest punct!

E.: Energiile corespunzătoare sînt: $W_c = \frac{mv_1^2}{2}$, $W_p = mg(h - h_1)$; $W = \frac{mv_1^2}{2} - mg(h - h_1)$.

P.: Ce formă ia expresia energiei cinetice şi a energiei potenţiale, exprimînd viteza V_1 în funcţie de înălţimea h_1 de la care a căzut corpul?

E.: Aplicînd şi pentru acest caz formula lui Galilei, obţinem: $W_c = mgh_1$; $W = mgh$.

P.: Comparaţi valorile energiilor totale în punctele A,B,C.

E.: Energiile au aceeaşi valoare comună, egală cu mgh.

P.: Ce reprezintă această valoare?

E.: Energia iniţială a corpului.

P.: Ce rezultă, prin urmare, cu privire la energia potenţială, cinetică şi totală a corpului în timpul căderii libere?

E.: Energia potenţială s-a transformat parţial sau total în energie cinetică, transformarea avînd loc astfel ca suma energiilor cinetică şi potenţială ale corpului în toate punctele traiectoriei a rămas constantă.

Bazîndu-se pe ultima judecată formată de elevi, în continuare se enunţă legea transformării şi conservării energiei mecanice.

În exemplul citat se remarcă înlănţuirea logică a întrebărilor, precum şi îndreptarea gîndirii elevilor spre realizarea unor legături între cunoştinţele însuşite despre legile căderii libere, formele şi expresiile energiei mecanice, raţionamentele fiind dirijate de legea conservării energiei mecanice aplicată într-un caz concret (particular).

Definirea noțiunilor fizice

Conținutul oricărui obiect de învățămînt îl formează un sistem de noțiuni, legi și teorii. Studiind fizica, elevii își însușesc felurite noțiuni. Cele mai caracteristice noțiuni ale fizicii sînt noțiunile formate despre mărimile fizice[1]. În mod curent vorbim despre mărimi fizice înțelegînd prin acest termen și noțiunile corespunzătoare acestor mărimi.

Noțiunile introduse sau dezvoltate trebuie să fie definite. În procesul de învățămînt, definiția noțiunilor este o operație frecventă și de mare importanță, în care este implicat un șir de operații logice. Ca în orice definiție, în definiția noțiunilor mărimilor fizice intră două părți componente : noțiunea definită și noțiunea (sau noțiunile) definitorii. Într-o definiție corectă, aceste elemente structurale se găsesc într-un raport logic determinat.

Majoritatea mărimilor (noțiunilor) fizice se definește cu ajutorul altor mărimi fizice, indicîndu-se raportul existent între ele. Definiția se exprimă verbal printr-o judecată și se traduce simbolic printr-o relație matematică, numită relație de definiție. În felul acesta sînt definite mărimile ca : viteza, accelerația, lucrul mecanic, densitatea, presiunea, capacitatea electrică, intensitatea curentului electric, iluminarea unei suprafețe etc.

La definirea mărimilor fizice, care sînt legate de alte mărimi prin relații cantitative, se procedează în diferite moduri. Un mod de definire este acela la care se folosește construcția de frază în care verbul se exprimă prin cuvîntul *este*. De exemplu : viteza *este* lungimea spațiului parcurs în unitate de timp ; densitatea *este* masa unității de volum dintr-un corp ; intensitatea curentului *este* sarcina electrică care trece în unitate de timp prin orice secțiune a conductorului străbătut de curent etc. Definițiile de genul acesta comportă greșeala că prin construirea frazei cu verbul *este* se indică identitatea unor mărimi de natură fizică diferită. Viteza și spațiul, densitatea și masa, intensitatea curentului și sarcina electrică, fiind mărimi diferite, nu pot fi reduse una la cealaltă.

În alte definiții se folosește construcția de frază cu verbul *se măsoară*. De exemplu : viteza este mărimea care *se măsoară* prin lungimea spațiului parcurs în unitate de timp ; puterea se măsoară prin lucrul mecanic efectuat în unitate de timp etc. Asemenea definiții pot da naștere la confuzii în ceea ce privește dimensiunile mărimii definite.

Se folosește și definiția *prin valoarea numerică*. Definițiile : viteza este mărimea care are ca valoare numerică spațiul străbătut în unitate de timp, sau : coeficientul de dilatare liniară este mărimea care are ca valoare numerică variația unității de lungime socotită pentru o variație de temperatură egală cu unitatea, sînt exemple în această privință.

Un alt mod de definiție se bazează direct pe relația de definiție între mărimea definită [a] și mărimile definitorii (b, c, d...). Relațiile de definiție în multe cazuri sînt de forma $a = \frac{b}{c}$, sau $a = b \cdot c$. Astfel, definiția se dă prin „cîtul" sau „produsul" a două mărimi. Potrivit relațiilor de definiție (scalare) $a = \frac{\Delta v}{\Delta t}$, $p = \frac{F}{S}$, $L = F.l. \cos \alpha$ definesc mărimile : accelerație, presiunea, respectiv lucrul mecanic. Metoda este adecvată și definirii mărimilor fizice adimensionale ca, de exemplu, coeficientul de frecare (μ), randamentul (η), indicele de refracție (n).

[1] A. Szántó, *Aspecte privind formarea noțiunilor de fizică la elevi*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1967, p. 74–79.

Definiţiile *prin cît* sau *prin produs* sînt corecte, deoarece exprimă conţinutul noţiunilor corespunzătoare. Ele permit totodată definirea, înţelegerea şi fixarea dimensiunilor unităţilor mărimilor derivate.

Comparînd metodele de definire a mărimilor fizice, rezultă că definiţiile bazate direct pe formulele de definiţie corespund înţelesului fizic al mărimilor definite şi principiilor didactice. Este util dacă paralel cu aceste definiţii profesorul indică şi valoarea numerică a mărimii definite. Astfel, de exemplu, definind iluminarea unei suprafeţe E în baza formulei $E = \frac{\Phi_n}{S}$ ca fiind „cîtul între fluxul luminos ce cade normal pe o suprafaţă şi aria acestei suprafeţe", se arată în continuare că pentru $S = 1$ avem $E = \phi_n$. ceea ce exprimă faptul că iluminarea unei suprafeţe *numeric* este egală cu fluxul luminos ce cade normal pe unitatea de arie a suprafeţei.

Se întîmplă ca aceeaşi noţiune să primească definiţii diferite în cursul dezvoltării ei, conţinutul noţiunii devenind mai general. Elevii trebuie să sesizeze faptul că nu există contradicţie între definiţia învăţată la o treaptă inferioară, şi cea pe care şi-o însuşesc ei într-un stadiu mai avansat al studierii fizicii. Profesorul va arăta raportul dintre conţinutul definiţiilor diferite, îndrumînd elevii să compare gradul de generalitate a acestor definiţii. Citǎm ca exemplu în această privinţă noţiunea de *lucru mecanic.*

Introducînd această noţiune la clasa a VII-a, se dă definiţia : lucrul mecanic este mărimea fizică care se exprimă prin produsul dintre forţă şi deplasarea în direcţia forţei : $L = F \, l$. Definiţia se referă deci la un caz particular al efectuării lucrului mecanic. La clasa a IX-a, sfera noţiunii se lărgeşte, cuprinzînd toate cazurile cînd forţa şi deplasarea fac între ele un unghi α. Definiţia se dă în baza formulei : $L = F \cdot l, \cos \alpha$. sau $L = \overline{F} \cdot \overline{l}$. Studiind cazurile particulare, reiese că pentru $\alpha = 0$ avem $L = F \cdot l$. Profesorul are ocazia deci să arate gradul de generalitate a definiţiilor date noţiunii lucrului mecanic.

Reflectînd notele esenţiale ale conţinutului noţiunii, definiţia se elaborează printr-o serie de operaţii de gîndire, cum sînt analiza, sinteza, comparaţia, abstractizarea, generalizarea — operaţii prin care sînt dezvăluite aceste note şi legate între ele într-una sau mai multe judecăţi, ceea ce constituie tocmai definiţia noţiunii.

De cele mai multe ori, definiţia (deci formarea noţiunii) are la bază studierea unor obiecte sau fenomene individuale. Prin analiză se stabilesc notele esenţiale, comune tuturor obiectelor sau fenomenelor studiate. Stabilirea notelor esenţiale comune constituie un pas fundamental pentru elaborarea definiţiei.

Gîndirea elevilor trebuie să fie formată pentru desprinderea notelor esenţiale din întregul complex de note care se observă la un obiect sau la un fenomen. Astfel, de exemplu, la definiţia noţiunii de *moment al unei forţe*, studiind efectul de rotaţie pe care îl produce o forţă asupra unui corp solid rigid care se poate roti în jurul unui ax fix, elevii trebuie să sesizeze ca note esenţiale dependenţa acestui efect de : a) intensitatea (mărimea) forţei ; b) braţul forţei, adică lungimea perpendicularei duse din centrul rotaţiei pe suportul forţei. Elemente (note) neesenţiale sînt : mărimea şi forma corpului asupra căruia acţionează forţa, orientarea lui în spaţiu, poziţia pe direcţia forţei a punctului de aplicaţie a vectorului forţă. Notele esenţiale amintite se sintetizează în definiţia : momentul forţei aplicată unui solid rigid care se poate roti în jurul unui punct este produsul dintre intensitatea forţei şi lungimea perpendicularei duse de la acest punct pe

suportul forței. Cum se vede, această definiție se referă la un caz particular și anume, la momentul unei forțe aplicate unui solid rigid ce se poate roti în jurul unui punct. Noțiunea definită se generalizează, făcînd abstracție de corpul din modelul inițial. Se ajunge astfel la definirea momentului forței față de un punct: momentul unei forțe față de un punct este produsul vectorial dintre vectorul de poziție $\vec{r}$ și vectorul forță $\vec{F}$, ($\vec{M} = \vec{r} \times \vec{F}$).

Exemplul citat ilustrează principalele momente care jalonează gîndirea în elaborarea definiției unor noțiuni : analiza unui material concret și stabilirea notelor esențiale ale noțiunii, ridicarea gîndirii de la concret la abstract, sinteza notelor esențiale într-o judecată — definiție a noțiunii.

Problema însușirii definițiilor de către elevi a fost studiată de noi la două clase a VI-a și a VII-a în anul școlar 1967/1968. Obiectivele urmările au fost : 1) reproducerea definițiilor ; 2) reproducerea formulelor de definiție, raportul formulei cu enunț ; 3) gradul de înțelegere a conținutului definiției ; 4) aplicarea definiției, respectiv a relației de definiție. Cercetarea a cuprins noțiunile : densitatea, presiunea, lucrul mecanic. În legătură cu aceste noțiuni au fost formulate subiecte referitoare la obiectivele urmărite și date lucrări de control. Din analiza lucrărilor de control rezultă următoarele constatări :

1. Unii elevi au înlocuit în definiții elementele generale cu elemente particulare neesențiale. De exemplu : „presiunea este forța cu care apasă o cărămidă pe suprafața nisipului așezat într-o ladă", sau „lucrul mecanic este... cînd un tractor ară un teren".

2. Mulți elevi au reprodus corect definiția noțiunii (mărimii) și formula de definiție. Au avut în schimb lipsuri în ceea ce privește înțelegerea conținutului definiției.

3. O parte din elevii care au reprodus (au scris) corect formulele de definiție n-au fost în stare să interpreteze dependența dintre mărimea definită și cele definitorii.

4. Un număr considerabil dintre elevi nu au știut să rezolve problemele referitoare la aplicarea mărimilor definite și a relațiilor de definiție. Astfel : în cazul densității 55%, al presiunii 62% și al lucrului mecanic 48% dintre elevi nu au dat nici un răspuns sau au greșit rezolvarea problemelor.

Din constatările de mai sus se desprind concluziile :

a) Gîndirea unor elevi se detașează greu de faptele concrete care au servit la elaborarea definițiilor, adesea intrînd în sfera noțiunilor formate de elevi elemente intuitive sau neesențiale. Definiția sau formula corespunzătoare ei se leagă în memoria acestor elevi numai de ilustrarea intuitivă sau de exemplele date de profesor.

b) La mulți elevi predomină memoria față de gîndire. Aceștia nu știu să aplice noțiunile însușite în situații noi, să le utilizeze în munca lor independentă.

Asupra problemei eliminării și prevederii lipsurilor mai sus amintite ne ocupăm în cele următoare, în cadrul problemei : folosirea raționamentelor.

Folosirea raționamentelor. O formă complexă a gîndirii este raționamentul. Bazați pe senzațiile și percepțiile izvorîte din contactul direct cu obiectele sau fenomenele și pe cunoștințele anterioare, prin raționamente dobîndim noi cunoștințe.

Raționamentul inductiv, raționamentul deductiv și raționamentul analogic sînt forme de raționament frecvent utilizate în procesul de transmitere — însu-

şire a cunoştinţelor de fizică. În raţionamente inductive, gîndirea progresînd de la particular spre general, analiza faptelor individuale constituie coordonata iniţială. În raţionamentul deductiv, gîndirea se dirijează de la noţiuni, legi, teorii cu o sferă de generalitate mai mare spre cunoştinţe (adevăruri) cu un grad de generalitate inferior, sau spre fapte individuale şi de aceea descoperirea particularului în general constituie premisa desfăşurării gîndirii corecte. Inducţia şi deducţia, forme de gîndire, se completează reciproc. Atît în cunoaşterea ştiinţifică, cît şi în procesul instructiv-educativ ele ocupă locuri coordonate. Cunoaşterea impune folosirea ambelor forme de raţionament.

Multe cunoştinţe de fizică sînt transmise elevilor urmînd raţionamente inductive. Venind în contact direct cu obiecte şi fenomene fizice individuale, prezentate de profesor sau studiate nemijlocit prin experienţe de laborator, gîndirea elevilor trebuie să parcurgă drumul de la particular la general, pentru a forma noţiunile fizice, a-şi însuşi legile fenomenelor fizice sau teoriile explicative ale unui grup mai mare de fenomene.

Folosind ca elemente de bază pentru generalizări obiecte şi fenomene individuale concrete, gîndirea unor elevi, mai ales în prima etapă a predării fizicii (la clasele VI-VIII), se desprinde greu de imaginile concrete ale obiectelor sau fenomenelor percepute senzorial, sau de reprezentările acestora, ceea ce frînează mişcarea gîndirii lor de la particular spre general. În memoria acestor elevi se întipăresc imagini concrete ale obiectelor sau fenomenelor cu care ei au venit în contact prin mijlocirea simţurilor, sau exemplele concrete, suport al raţionamentului inductiv, şi astfel în noţiunea formată sau în cunoştinţele însuşite despre legile şi teoriile fizicii apar, prin substituirea elementelor esenţiale (generale), comune unui grup de obiecte sau fenomene, note neesenţiale sau particulare, individuale. Astfel, de exemplu, dintr-un număr de 62 elevi întrebaţi (prin lucrare de control) asupra legii lui Arhimede, 44 elevi au răspuns : „un corp scufundat în apă...", ceea ce arată că legea s-a întipărit în memoria lor aplicată la un caz particular, la apă. La clasele a VIII-a, un număr de 26 elevi din 56 au definit noţiunea de electrolit astfel : electrolitul este soluţia sării de bucătărie, a acidului sulfuric şi a hidroxidului de sodiu. Şi în acest caz se observă substituirea generalului prin particular.

Una din cauzele substituirii generalului prin particular constă în aplicarea neadecvată a metodei experimentale în studiul noţiunilor sau legilor. Metoda experimentală, prin esenţa ei, constă în cercetarea obiectelor sau fenomenelor individuale. Legea lui Arhimede a fost stabilită folosind o singură substanţă fluidă (apa), noţiunea de electrolit s-a format prezentînd elevilor soluţii apoase de sare de bucătărie, acid sulfuric şi hidroxid de sodiu, deci un număr de cazuri particulare, insuficient pentru definirea unei noţiuni, respectiv pentru formularea unei legi.

Prezentarea experienţelor în mai multe variante, studierea unui material didactic variat, contribuie la „descoperirea" notelor comune, esenţiale unui grup de obiecte sau fenomene şi astfel la trecerea prin raţionamente de la cazurile individuale la noţiuni, la formularea unei legi sau la cunoaşterea unei teorii. Posibilitatea studierii aceluiaşi fenomen prin experienţe în mai multe variante este însă limitată. În unele cazuri timpul, în altele materialul didactic nu permit efectuarea acestor experienţe. În toate cazurile va trebui să se facă însă extrapolarea — prin explicaţia notelor stabilite experimental — şi la alte obiecte sau fenomene din acelaşi grup, chiar dacă acestea n-au fost studiate experimental. Uneori, extrapolarea rezultă direct din experienţa prezentată şi poate fi făcută prin analogie.

ca în cazul exemplelor mai sus citate, în alte cazuri este necesară o variație a condițiilor experimentale pentru a descoperi generalul. Astfel, legea lui Ohm pentru o porțiune de circuit nu se stabilește dintr-o singură experiență, măsurînd intensitatea curentului și tensiunea la capetele unui rezistor introdus în circuit și făcînd raportul $\frac{U}{1}$. Este nevoie de un șir de experiențe din care să rezulte că

$$\frac{U_1}{I_1} = \frac{U_2}{I_2} = - - - - \frac{U_n}{I_n} = \text{constant.}$$

În prima treaptă a predării fizicii (clasele VI-VIII), profesorii aplică cu precădere raționamentul inductiv la predarea noilor cunoștințe. Dacă predominarea inducției în procesul comunicării noilor cunoștințe este justificată într-o măsură oarecare, ea nu trebuie să se manifeste, în schimb, în tot procesul de transmitere — însușire a cunoștințelor. Este necesar a dezvolta la elevi atît gîndirea inductivă cît și pe cea deductivă. În etapa fixării și a verificării cunoștințelor, profesorul are posibilitatea să creeze situații în care elevii trebuie să opereze cu raționamente deductive. Se poate pleca de la o definiție sau de la enunțul unei legi, descriind apoi modul cum s-a ajuns la ele, și rezolvînd exerciții și probleme.

Cercetarea experimentală efectuată în anul școlar 1966/1967 la clasele a VI-a a arătat calitatea superioară a cunoștințelor elevilor la acele clase la care profesorul a aplicat în mod consecvent în predare atît raționamentul inductiv, cît și cel deductiv, asigurîndu-le o pondere egală în procesul instructiv-educativ.

La clasele de liceu raționamentul deductiv poate fi aplicat într-o mai mare măsură la predarea noilor cunoștințe decît în cursul elementar. Din noțiunea de moment al forțelor se pot deduce legile mecanismelor simple, din legea fundamentală a hidrostaticii se poate ajunge la alte legi ale hidrostaticii cu o sferă de acțiune mai îngustă ca legea lui Arhimede, legea vaselor comunicante etc. În legile generale ale mișcării oscilatorii și propagării undelor se încadrează cazurile particulare de oscilații și unde, ca oscilațiile și undele elastice, oscilațiile și undele electromagnetice cu subdomeniile lor etc.

Raportul dintre general și particular îl sesizează elevii dacă același fenomen, noțiune sau lege, se studiază aplicînd concomitent inducția și deducția. Aplicarea unei noțiuni sau legi în cazuri individuale ia de multe ori caracter de verificare.

Considerăm legile (teoremele) lui Kirchhoff referitoare la curenți ramificați. Aceste legi pot fi stabilite fie prin generalizarea rezultatelor experiențelor cantitative, fie pe o cale teoretică, plecînd de la principiul conservării sarcinilor electrice (în cazul legii I) și de la legea lui Ohm aplicată unei porțiuni de circuit (în cazul legii a II-a). Ambele procedee duc la același rezultat, exprimat prin relațiile : $\sum_1^n I_k = 0$ (legea I) și $\sum_1^n I_k R_k = \sum_0^l E_j$ (legea a II-a). În primul caz se procedează inductiv, iar în cel de-al doilea deductiv.

a) *Procedeul inductiv.* Se alcătuiește un circuit ramificat, rezistențele ramurilor de circuit fiind cunoscute : R_1, R_2. Se introduce cîte un ampermetru în circuitul principal și în circuitele secundare. Citind indicațiile ampermetrelor, se obține relația : $I = I_1 + I_2$ (oacă s-au realizat două circuite secundare). Se scrie relația sub forma $I - I_1 - I_2 = 0$ și prin generalizarea ei se obține expresia legii I. Legea a II-a se stabilește astfel: se repetă experiența precedentă și se constată $I_1 R_1 = I_2 R_2$, ceea ce se mai scrie $I_1 R_1 - I_2 R_2 = 0$. De aici, prin generalizare, se ajunge la expresia legii a II-a.

b) *Procedeul deductiv.* Se consideră mai mulţi curenţi ramificaţi într-un nod. Se face convenţia cu privire la semnul curenţilor şi aplicînd legea conservării sarcinilor se scrie expresia legii I. Legea a II-a se studiază astfel : se consideră un ochi de reţea, se enunţă regula cu privire la semnele căderilor de potenţial şi intensităţile curenţilor. Calculînd căderea de tensiune pentru fiecare ramură de circuit şi însemnîndu-le, se ajunge la legea a II-a.

Experienţa didactică arată că elevii însuşesc mai temeinic legile lui Kirchhoff dacă se aplică ambele procedee concomitent. Aplicînd, de exemplu, numai primul procedeu, în raţionamentele unor elevi făcute pe baza legilor studiate se regăsesc elemente particulare din a căror generalizare s-a ajuns la legi.

Procedeul al doilea, operînd cu elemente abstracte, îngreuiază la mulţi elevi efectuarea raţionamentelor necesare formării judecăţilor prin care se exprimă legile lui Kirchhoff. Dificultatea se poate înlătura, efectuînd experienţele cantitative amintite la punctul a), prin care se verifică în cazuri particulare aceste legi.

Îmbinînd procedeele bazate pe raţionamente inductive şi deductive, profesorul, în fiecare caz, trebuie să scoată în relief cum apare particularul într-o noţiune sau lege şi cum se ridică gîndirea de la observarea şi analiza obiectelor sau fenomenelor individuale la cunoştinţe abstracte exprimate în noţiuni, legi, teorii.

O dată cu dezvoltarea psiho-fizică, elevilor li se dezvoltă şi gîndirea. Creşte ponderea şi rolul celui de-al doilea sistem de semnalizare în procesul însuşirii cunoştinţelor. Astfel, devine potenţial posibil ca elevii, bazîndu-se pe reprezentările şi noţiunile anterior formate prin gîndire, să-şi însuşească scheme din ce în ce mai generale, integratoare, ale cunoştinţelor.

Ridicarea cunoştinţelor de fizică la nivelul unor astfel de scheme şi transferul elementelor acestora la fenomene fizice concrete, aplicarea în situaţii noi a cunoştinţelor necesită o gîndire creatoare. Formarea creativităţii, flexibilităţii şi operativităţii gîndirii la elevi constituie scopul de perspectivă al dezvoltării gîndirii.

Rezultate preliminare ale experimentului predării limbii engleze în clasele I-IV ale şcolii generale

La Liceul „C. A. Rosetti", Bucureşti

Prof. HENRIETTE DUMITRESCU

Importanţa cunoaşterii limbilor de circulaţie mondială în societatea contemporană impune cu necesitate modernizarea metodelor de predare. În acest scop, în ultimii ani s-au efectuat în diverse ţări unele cercetări pe baza unor date lingvistice şi psihopedagogice ale căror rezultate au dus la o evoluţie a concepţiilor metodice în procesul de predare. Astfel, s-a apreciat că, în general, rezultatele studiului tradiţional al limbilor străine în şcoli nu sînt cele dorite. Elevii îşi însuşesc un volum de cunoştinţe teoretice *despre* limba respectivă şi nu obţin deprinderea de a comunica în acea limbă.

În predarea limbilor străine, în învăţămîntul din România, situaţia este similară. La sfîrşitul perioadei de studiu al unei limbi în şcoala generală (8 ani de studiu a 3 ore săptămînal) elevii stăpînesc mijloacele prin care să se poată exprima în limba străină (reguli, cuvinte, categorii gramaticale etc.), precum şi posibilitatea de control teoretic asupra acestor mijloace, dar nu şi deprinderea de a folosi limba în procesul de comunicare. De aceea, în lumina noilor cercetări, ceea ce trebuie să constituie scopul principal al predării unei limbi străine este formarea unor priceperi şi deprinderi de vorbire, pe de o parte, şi crearea unei legături directe între gîndire şi limba studiată, pe de alta. Pentru realizarea acestui scop este necesară, în primul rînd, eliminarea limbii materne ca verigă intermediară în procesul de predare şi asimilare intuitivă, pe cale directă, de către elevi a materialului predat. Aceasta asigură însuşirea mai rapidă şi mai corectă a limbii străine şi deci utilizarea ei fără a apela la raţionamente în organizarea exprimării, fără explicaţii şi teoretizări şi fără a fi comparate cu limba maternă.

Unul din punctele esenţiale pe care se axează cercetările în acest domeniu îl constituie vîrsta optimă la care trebuie să înceapă învăţarea unei limbi străine în şcoli. În acest sens, mulţi cercetători consideră că vîrsta cea mai potrivită pentru a începe învăţarea unei limbi străine este între 4 şi 8 ani (cu posibilităţi sporite evolutiv între 8—10 ani). La această vîrstă, creierul avînd o elasticitate deosebită, copilul poate învăţa o a doua limbă fără a avea conştiinţa că o învaţă, fără a o analiza. Perioada în care el a învăţat limba maternă fiind foarte apropiată, efortul depus pentru învăţarea unei a doua limbi este minim. Necunoscînd

gramatica propriei sale limbi și nici regulile academice pe care limba literară le impune, copilul nu are tendința de a compara ceea ce învață și nici posibilitatea de a descoperi că în noua limbă ideile nu se exprimă în același fel ca în limba sa. În sfîrșit, tendința de a imita și de a repeta tot ce aude, receptivitatea la semnificația gesturilor și la tot ce reprezintă o noutate, precum și flexibilitatea organelor vocale care poate asigura o reeducare a aparatului auditiv și fonator — toate acestea constituie avantaje psihologice și anatomice care pledează pentru introducerea predării limbilor străine în primele clase elementare. O dată stabilită vîrsta, metoda de predare a limbii străine trebuie să se apropie pe cît posibil de felul în care copilul a învățat nu de mult limba maternă.

Copilul învață limba maternă prin acumularea auditivă a unor părți de vorbire legate de anumite situații. El înregistrează treptat deprinderi de vorbire care însoțesc repetat acțiunile zilnice ale mamei — spălat, îmbrăcat, mîncat, etc. Cuvintele se grupează în mintea copilului în modele de vorbire pe care la un moment dat le întrebuințează în mod inconștient, silit de împrejurări. Așadar, vorbirea copilului este parțial inconștientă. El învață anumite structuri elementare fără a fi conștient că învață o limbă. Pe scheletul acestor structuri ale limbii — relativ reduse ca număr și constante la început — copilul își axează vorbirea — substituind în mod spontan elemente de detaliu — substantive, verbe, adjective etc. El poate greși la început, dar adulții din jurul său repetă cu răbdare forma corectă pe care pînă la urmă copilul o înregistrează. Deseori, vorbind cu copiii, adulții își explică vorbele prin gesturi sau acțiuni explicative. Asociind sunetele limbii cu gesturi sau obiecte, copilul progresează în vorbire, întrebuințîndu-le ori de cîte ori are nevoie.

Prin analogie, predarea și mai ales învățarea celei de-a doua limbi, la o vîrstă fragedă în mod special*, se pot realiza pornind de la premise similare.

Vom relata unele aspecte ale predării limbii engleze la Liceul „C. A. Rosetti" din București, predare efectuată în mod experimental la clasele I și a III-a (elevi de 6—7 și respectiv de 9—10 ani), pe baza datelor furnizate de literatura modernă în acest domeniu.

În predarea experimentală a limbii engleze la aceste clase s-a aplicat metoda *audio-orală*. Această metodă are ca scop formarea unor deprinderi de exprimare prin predarea orală a unui volum de material gramatical și lexical accesibil acestei vîrste. Predarea este judicios gradată de la simplu la complex și se axează pe cele trei aspecte ale limbii vorbite și anume :

1. Pronunția, ritmul și intonația.
2. Structuri gramaticale și modele de vorbire.
3. Vocabular.

(La clasa a III-a, în trimestrul al II-lea și al III-lea, predarea se extinde și la formarea deprinderii cititului și scrisului — acestea însă practicîndu-se sporadic, fără a constitui un scop în sine la acest nivel).

În predarea limbii engleze, limbă în care diferențierea sunetelor constituie o trăsătură caracteristică, pronunțarea corectă încă din prima etapă de predare este deosebit de importantă. În acest scop, se creează de la început un climat adecvat pentru educarea aparatului auditiv și adaptarea lui la perceperea sunetelor

* Această metodă se aplică cu rezultate bune și la clasele de adulți.

noi. După o perioadă de familiarizare a elevilor cu sunetele limbii şi cu limba în ansamblul ei prin aşa-numita ascultare pasivă, studiul foneticii pe cale intuitivă continuă, prin exerciţii de recunoaştere şi reproducere a sunetelor specifice limbii, mai ales a acelor sunete care nu există în limba română şi a căror percepere este dificilă. Prin preocuparea pentru accentuarea corectă a silabelor, pentru ritmul propoziţiei şi intonaţie, pentru tonul coborîtor şi suitor, care în limba engleză au implicaţii de conţinut, se realizează încă de la această vîrstă primii paşi către asimilarea foneticii — aspect esenţial al limbii engleze.

Predarea unităţilor gramaticale se face pe baza ideii de gramatică funcţională (şi nu explicativ-formală) şi anume prin introducerea unor structuri şi modele de vorbire, gradate în mod firesc de la simplu la complex, insistîndu-se în mod deosebit asupra acelor structuri care prezintă un aspect diferenţiat faţă de limba română. Predarea structurilor derivate, cu un grad de dificultate progresivă, dă posibilitatea elevilor să încorporeze în mod funcţional şi inconştient elementele noi în cadrul structurilor cunoscute, lărgindu-şi astfel în mod automat posibilitatea de comunicare.

Această idee se poate ilustra grafic în felul următor :

1		2	3
I am		reading	Am I . . . . . ?
You are		sitting	Are you . . . . ?
	not		
He is		standing	Is he . . . . . ?
etc.			etc.

Prin urmare, structurile gramaticale şi sub formă de propoziţii şi nu cuvintele izolate constituie instrumentul de predare în cadrul acestei metode. Cuvintele ca atare introduse izolat nu constituie o formă de vehiculare a limbii. Ele încarcă memoria elevilor şi duc la formarea unui stoc greu de manipulat. Conform acestui principiu, cuvintele sînt introduse treptat numai în măsura în care ele pot fi folosite în structuri şi pot servi ca elemente de substituire pentru extinderea acestora. Numărul de cuvinte nu trebuie să fie un criteriu în aprecierea cunoştinţelor. Un vocabular redus încadrat în structuri este mult mai folositor decît un vocabular bogat, învăţat în mod izolat. Structurile se predau prin *metoda directă*, prin utilizare în mod exclusiv a limbii engleze în procesul de predare şi se asimilează de către elevi pe cale intuitivă, fără traducere, fără apel la limba maternă. Atît formele gramaticale, cît şi lexicul se introduc prin asociere directă cu obiecte sau acţiuni dramatizate de profesor, pe cît posibil în situaţii concrete realiste, în context veridic. În acest fel, gîndirea elevului se leagă direct de desfăşurarea acţiunii, ceea ce asigură intuirea directă a materialului predat. Pentru aceasta există preocuparea ca materialul predat să facă parte din categoria noţiunilor concrete (noţiuni de calitate, cantitate, mişcare, acţiune) şi nu din cea a noţiunilor

abstracte. Paralel cu înțelegerea pe cale intuitivă se urmărește și consolidarea și fixarea celor învățate în cadrul orei de curs, dată fiind lipsa temelor de lucrat acasă în această etapă.

Aplicarea metodei audio-orale la nivelul clasei I cuprinde următoarele 2 etape :

I Ascultare — compusă la rîndul ei din : a) educarea auzului, b) înțelegere.

II Vorbire.

În cadrul perioadei a) din etapa I se urmărește familiarizarea elevilor cu sunetele limbii prin exersarea diferitelor tipuri de exerciții de pronunție, ritm și intonație. La punctul b) elevii ascultă cu atenție și apoi execută o serie de comenzi date de profesor (la început simple, apoi lărgite). Înțelegerea acestora depinde în mare măsură de mimica și de gesticulația profesorului, care trebuie să fie cît se poate de expresive și convingătoare.

Comenzile se bazează de asemenea pe structuri diferențiale pe ore și se lărgesc treptat.

În etapa a II-a, intervine participarea elevilor prin vorbire. Profesorul prezintă structurile oral, cu ajutorul gesturilor și obiectelor, dînd posibilitatea elevilor să asocieze demonstrația cu conținutul ei. În timpul prezentării, profesorul vorbește și elevii ascultă. Demonstrația se reia cu ajutorul elevilor buni și se repetă ori de cîte ori este nevoie. Apoi, se solicită întreaga clasă la vorbirea repetată prin imitare, la început în cor și apoi individual. Se urmăresc cu atenție pronunția corectă, accentul pe silabe, intonația și ritmul în propoziție, după modelul clar și corect dat de profesor.

La clasa a III-a, în partea a doua a anului școlar predarea orală alternează cu exersarea deprinderii cititului și scrisului, pe baza materialului asimilat oral. Totuși, după cum am mai menționat, scrisul și cititul ca etape vor fi abordate mai tîrziu, după ce elevii vor fi reușit să-și formeze deprinderi de vorbire pe baza asimilării intuitive a unui material minim de comunicare orală.

În toată această etapă de predare, profesorul folosește limba în tipare simple. Aceasta asigură, pe de o parte, un climat auditiv potrivit, iar pe de altă parte, oferă elevilor posibilitatea de a îmbina cunoștințele teoretice cu cele practice.

Orele de curs au un caracter variat. Profesorul creează un climat adecvat, vesel și antrenant, prin cîntece, poezii și jocuri rostite pe viu sau înregistrat pe benzi de magnetofon.

Mijloacele audio-vizuale, care oferă posibilitatea transmiterii de informații pe canalul auditiv și pe cel vizual în același timp, contribuie la realizarea mai eficientă a scopului predării.

Utilizarea în mod corespunzător a diapozitivelor, a filmelor didactice, a benzilor de magnetofon, judicios pregătite de profesor în raport cu scopul lecției respective, duce la crearea unei impresii de ansamblu asupra limbii și a atmosferei în care ea se vorbește, mult mai completă decît ar putea realiza orice profesor.

Articolul de față nu poate include întreaga gamă de exerciții practicate în clasă, cu ajutorul materialelor didactice sau fără ele, în cadrul metodei de predare audio-orale, care se experimentează în continuare în cadrul predării la clasele speciale la liceul „C. A. Rosetti". Totuși, avînd în vedere rezultatele pozitive obținute în cursul anului școlar 1969/1970 la aceste clase, datele de mai sus pot constitui un punct de plecare pentru ridicarea eficienței predării.

La Şcoala generală nr. 5 din Bucureşti

Prof. GEORGINA GALAŢEANU

În ultimii ani, datorită dezvoltării relaţiilor dintre state şi datorită ritmului rapid de dezvoltare a ştiinţei şi tehnicii, a crescut necesitatea însuşirii limbilor străine de largă circulaţie internaţională de un număr mult mai mare de oameni decît în trecut. În majoritatea ţărilor lumii a început să se acorde o atenţie sporită studiului ştiinţific al limbilor străine şi să se caute măsuri de mărire a eficienţei acestuia, de accentuare a scopului practic, funcţional, în însuşirea limbilor străine.

Una dintre preocupările majore în acest sens este cea de a muta centrul de greutate al învăţării limbilor străine de la vîrsta şcolară mijlocie sau mare la vîrsta mică, sau chiar la vîrsta preşcolară, pentru ca toţi copii care termină învăţămîntul şcolar obligatoriu să cunoască temeinic cel puţin o limbă străină de largă circulaţie.

O dovadă a acestor preocupări este şi convocarea de către Institutul pentru educaţie al UNESCO a unor întîlniri ale profesorilor şi psihopedagogilor care se ocupă de această problemă (la Hamburg, în 1963 şi 1967), unde ţara noastră participă şi ea la aceste acţiuni de intensificare a învăţării limbilor străine şi de experimentare a predării limbilor străine unor elevi mici. Astfel, în 1961—62, a fost organizat un experiment de predare a limbii ruse în clasa a II-a [1], iar din 1966—1967, la Liceul nr. 34 din Bucureşti se predă limba engleză din clasa a III-a, la Liceul nr. 36 se predă limba franceză, etc.

În anul şcolar 1969—1970, experimentarea predării limbilor străine în clasele mici ale şcolii generale a fost extinsă la mai multe clase (I şi a III-a) la mai multe şcoli, şi la mai multe limbi străiine (limba engleză, franceză, germană, rusă, italiană, spaniolă), pentru a se rezolva problemele privind :

— vîrsta optimă de începere a studierii unei limbi străine ;

— metoda de predare a limbii străine şcolarilor mici;

— materialele şi mijloacele de predare cele mai adecvate ;

— modalităţi de organizare a procesului de învăţămînt ;

— relaţia între învăţarea limbii străine şi a limbii materne.

Aceste probleme au constituit şi preocupările noastre în experimentul de predare a limbii engleze organizat şi desfăşurat în clasa I şi a III-a la Şcoala generală nr. 5 din Bucureşti, în anul şcolar 1969—1970.

1. Modul de organizare a experimentului

In clasa I, predarea experimentală a limbii engleze a început pe trimestrul al II-lea, cu un număr de 3 ore pe săptămînă, cuprinzînd 5 activităţi, clasele fiind scindate în două grupe a 15—18 elevi, cu doi profesori diferiţi. S-au ţinut numai lecţii orale.

În clasa a III-a, s-a început învăţarea limbii engleze din trimestrul I, cu un program de 4 ore pe săptămînă, clasele fiind de asemenea divizate în două grupe a 15—18 elevi.

[1] E. Novicicov, *Predarea limbii ruse în clasele a II-a*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1962.

Pe trimestrul I și la începutul trimestrului al II-lea s-au ținut lecții orale (60 ore), după care s-au introdus treptat citirea și scrierea. (Aceste condiții au fost valabile pentru predarea experimentală a limbilor străine menționate și au fost aplicate întocmai și în predarea limbii engleze la Școala generală nr. 5).

II. Desfășurarea experimentului

1. Metoda de predare

Pentru a stabili metoda de predare cea mai eficientă, am organizat predarea limbii engleze diferențiat, în două grupe de elevi de clasa a III-a[2], în grupa experimentală predarea efectuîndu-se conform metodei audio-lingvală, iar în grupa de control conform metodei tradiționale „gramatica—traducerea".

Pentru că metoda tradițională de predare este în general binecunoscută, voi insista mai mult asupra modului în care am folosit metoda audio-lingvală.

Principiile acestei metode sînt următoarele :[3]

a) În studiul limbii străine, însușirea limbii vorbite trebuie să preceadă însușirea limbii scrise, în ordinea : ascultare, vorbire, citire, scriere.

b) Elevii trebuie să-și însușească pronunția, ritmul, intonația și un număr de structuri fundamentale înainte de a trece la textul tipărit.

c) Textele, în general dialogate și cu un lexic simplificat, se referă la situații de viață reală și cuprind un vocabular minim, selecționat pe criterii de frecvență, la fel ca și structurile gramaticale de bază.

d) Pentru formarea automatismelor de folosire a limbii, limba se învață cu ajutorul structurilor, exersate pînă la saturare, prin exerciții speciale ; cuvintele nu se învață izolat și nici nu se traduc, mai ales în prima etapă ; se evită folosirea limbii materne în predare.

e) Gramatica se predă inductiv și funcțional, sub formă de structuri gramaticale, mecanism și modele, și nu sub formă de reguli și teoretizări prescriptive.

În timpul primei etape, de *ascultare*, copiii au fost familiarizați cu sunetele, pronunția, ritmul și intonația specifice limbii engleze, prin exerciții de recunoaștere și diferențiere a sunetelor (date în perechi minimale de cuvinte cu un sunet contrastiv sau identic : shut/shirt ; bed/bad etc.), prin învățarea de poezii pentru copii „nursery rhymes", cu ritm și intonație caracteristică și prin ascultarea și executarea de comenzi date de profesor.

Apoi, au fost introduse gradat metodele de *vorbire*, în situații simulînd viața reală. Cuvintele din prima fază au denumit obiecte concrete (obiectele din clasă, elevul, profesorul etc.) și acțiuni (a citi, a scrie, a desena, a alerga, a deschide, a închide etc.) pentru a putea fi demonstrate sau arătate, favorizîndu-se astfel asociația directă cuvînt-obiect/acțiune.

Nu am urmărit încărcarea memoriei elevilor cu cît mai multe cuvinte (maximum 4 cuvinte noi într-o oră), ci asimilarea unui vocabular activ, pe care copiii să-l învețe și să-l folosească corect în modelele (structurile) de vorbire englezești.

---

[2] Urmînd modelul de experiment din : G. A. Schrer și Mihael Wertheimer, *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*, New York, 1964.

[3] L. Billows, *The Techniques of Language Teaching*, London, 1962. T. Malița, *Puncte de reper în însușirea limbilor străine*, București, 1969.

Structurile au fost exersate permanent, prin imitație în cor și individual, și apoi prin analogie, în exerciții de substituire, expansiune (lărgire) și transformare.

Structurile noi au fost prezentate cu vocabular cunoscut, iar vocabularul nou a fost introdus în structuri cunoscute. S-a insistat mai mult asupra structurilor cu aspect diferențiat de limba română. În predare s-a folosit limba engleză, în tipare simple.

Nu s-au dat teme acasă și nici note prin ascultare frontală, pentru a nu inhiba pe cei emotivi sau nesiguri și a nu le crea o motivație negativă față de limbă.

Pe trimestrul al II-lea, în clasa a III-a s-au introdus *citirea și scrierea* (în clasa I nu s-a depășit etapa orală).

Lecțiile de tip oral au continuat să predomine, citirea și scrierea ocupînd maximum 20% din timpul unei ore, constituind o deprindere pasivă în acest stadiu, care nu trebuie cultivată în detrimentul deprinderii active de a vorbi.

Elevii au citit întîi și apoi au scris numai structuri pe care le știau bine oral, după următorul procedeu :

— citirea model 1 de către profesor, cu cărțile închise ;
— citirea model 2 — de către profesor, cu cărțile deschise sau cu textul scris pe tablă ;
— citirea în gînd de către copii și înțelegerea textului ;
— citirea cu voce tare în cor ;
— citirea cu voce tare individual ;
— copierea textului în caiete și corectarea imediată de către profesor.

Pentru mobilitate și verificarea înțelegerii s-a efectuat controlul prin întrebări, puse de profesor, și apoi de copii (scopul citirii, pentru elevi, era să formuleze întrebări la text, să răspundă cu propoziții din text, să găsească ideile principale).

Scrierea a fost practicată prin exerciții sistematice și atractive pentru copii :

— exerciții de completare a propozițiilor de cuvinte care lipsesc : John is a good pupil.

John is a good... etc.

— exerciții de completare a cuvintelor cu literele care lipsesc ;
— propoziții cu ajutorul tabelelor de substituție ;
— alcătuirea de mai multe cuvinte din literele unui cuvînt ;
— dictarea unui text văzut anterior de elevi ;

Traduceri selective s-au făcut aproximativ o dată la 10 lecții.

Considerînd că elevii trebuie să învețe limba engleză ca expresie a culturii poporului englez și a specificului său de viață, am încercat de la început să-i familiarizăm cu atmosfera britanică, prin expresii despre vreme, ordinea zilelor săptămînii, poezii și cîntece ale copiilor englezi etc. (În acest sens se poate organiza și un „colț englezesc“ în clasă).

În clasă am promovat o atmosferă relaxată și încurajatoare, pentru a crea o motivație favorabilă copiilor și a-i ajuta să-și depășească incertitudinea, neîncrederea în răspunsurile orale.

Pentru a evita monotonia și oboseala provenite din repetarea acelorași structuri, am schimbat tipul de activități, la primele semne de oboseală ale copiilor. De asemenea, datorită vîrstei elevilor, am practicat învățarea sistematică

a limbii în formele cele mai atractive: jocuri, dramatizări, mimică, teatru de păpuși, cîntece și poezii.

În grupa de control predarea s-a făcut conform metodei tradiționale. S-au introdus citirea și scrierea de la începutul anului, iar învățarea cuvintelor și a gramaticii s-a făcut mai ales prin exerciții de traducere și nu prin exerciții structurale.

La sfîrșitul anului am dat probe de control identice la cele două grupe:

— executarea unei comenzi rostite de profesor (pentru verificarea înțelegerii);

— descrierea orală a unei ilustrații (pentru verificarea vorbirii);

— citirea unui text;

— dictarea unui text văzut de elevi;

— traducerea unui text din română în engleză și din engleză în română.

La primele trei probe rezultatele au fost superioare în grupa experimentală, iar la ultimele două ele au fost superioare în grupa de control.

În acest fel, metoda audio-lingvală și-a dovedit eficacitatea pentru formarea unor deprinderi corecte de exprimare orală, problema scrierii urmînd să fie rezolvată în anii următori.

2. Materialele și mijloacele de predare

În predarea limbii engleze în clasa I și a III-a am folosit în general materiale și mijloace de predare similare pentru etapa orală. Cele pentru etapa citire-scriere au fost folosite doar în clasa a III-a (manualul, poze cu subtitluri etc.).

La început, însăși clasa, obiectele ce-l înconjoară pe elev și acțiunile ce se pot face în clasă sau în curtea școlii au format materialul didactic pentru că în stadiul inițial de învățare a limbii materialul lexical trebuie să fie cît mai concret (nici ilustrațiile nu sînt recomandate, pentru că ele formează o treaptă intermediară în înțelegere). La aceasta, am adăugat alte obiecte, aduse de elevi sau de profesor: animale-jucărie, fructe și legume, tacîmuri pentru a pune masa, case-jucărie cu dormitor, baie, bucătărie, obiecte de toaletă, telefoane-jucărie, magazine-jucărie, costume și măști.

Mai tîrziu, într-o etapă intermediară între vorbire și citire-scriere, copiii și-au alcătuit caiete de desen în care desenau poze cu subtitluri, am folosit ilustrații viu colorate, am desenat pe tablă.

Manualul tradițional a fost folosit selectiv atît în etapa orală, cît și în cea scrisă. Paralel, am prezentat pentru citire și scriere structurile lexicale și gramaticale învățate oral, într-o gradare sistematică, pentru ca elevii să-și însușească în mod organizat citirea și scrierea. Am folosit mult textele dialogate, pe care elevii le memorizează imediat și le dramatizează cu multă plăcere. De asemenea, textele însoțite de imagini adecvate și — ideal — de imprimare pe disc sau pe bandă de magnetofon, au prezentat mult interes pentru copii. Pentru formarea percepției auditive a elevilor și pentru automatizarea deprinderilor corecte de limbă am folosit cu succes magnetofonul, care a oferit spre imitație copiilor metode de vorbire autohtone, dîndu-le posibilitatea să audă, să înțeleagă și să imite alte voci decît cea a profesorului, să învețe poezii și cîntece. El a constituit un ajutor și pentru profesor, evitînd oboseala și plictiseala prin repetarea continuă a acelorași structuri și oferindu-i un model de pronunție.

ritm și intonație, căci „exercitarea meseriei însăși duce la alterarea pronunției profesorului" [4]

Am folosit magnetofonul în felul următor: ascultarea textului integral; ascultarea textului pe fragmente — propoziții, replici de dialog, versuri; după fiecare propoziție, replică etc. alb-sonor, pentru a permite elevilor să repete; revenirea, corectivă a enunțului; alb-sonor, pentru răspunsul corect al elevilor.

3. Relația dintre învățarea limbii engleze și a limbii române

Experiența existentă pe plan mondial arată că copiii pot începe învățarea unei limbi străine, cu rezultate bune, la orice vîrstă de la 3 ani în sus. O problemă importantă însă, pe care ne-am propus-o s-o rezolvăm și în experimentul nostru, e cea a raportului dintre învățarea limbii străine și învățarea limbii materne.

După cum am precizat, principiul general e ca limba străină să se învețe printr-un proces similar cu cel al învățării limbii materne: ascultarea și înțelegerea preced vorbirea; vorbirea precede citirea și scrierea, iar activitățile în predarea limbii străine trebuie să fie cu un pas în urma celor din limba maternă. De aceea, în experimentul nostru am considerat necesar să se amîne cititul și scrisul în limba engleză pînă după fixarea lor în limbă română, pentru a se micșora interferența deprinderilor din limba română cu cele din limba engleză, o dată ce nici unele nici altele nu sînt încă ferm consolidate. Conform acestui principiu, elevii care au început limba engleză în clasa I n-au avut decît lecții orale. Ei vor învăța să citească și să scrie în limba engleză numai în clasa a II-a.

În clasa a III-a însă, am considerat că cititul și scrisul se pot introduce mai devreme decît după cele 60 de lecții introductive, similar metodei de la Saint Cloud.

Profesorii cu experiență și cercetătorii [5] arată că fenomenul de interferență apare oricum, în orice stadiu s-ar introduce scrisul. Dacă însă elevul depinde numai de semnalele auditive în primele stadii de învățare a limbii străine, acesta îi cere un efort foarte mare, pentru că el trebuie să audă clar și să rețină fiecare element al materialului prezentat auditiv, pentru a-l reproduce exact, ceea ce e mai mult decît ce face el în limba maternă.

De asemenea, în clasa a III-a, elevul și-a format obiceiul de a-și lua informații din materialul scris, sau de a-și lua note pentru a se referi la ele mai tîrziu. De aceea, unii elevi scriu pe furiș, iar alții își fac o imagine vizuală eronată. S-a dovedit că perioada introductivă orală e dificilă. mai ales pentru elevii cu discriminare auditivă slabă, care nu au siguranță pe percepția lor auditivă.

Conform teoriei lui W. Rivers, deoarece problema interferenței limbii materne prin folosirea simbolurilor grafice trebuie rezolvată într-un anumit stadiu, e mai bine ca aceasta să se facă mai devreme, pentru ca elevul să aibă o perioadă mai lungă de asociere a sunetelor corecte cu simbolurile scrise. Pentru a reduce interferența, nu am permis elevilor în stadiile de început să citească material pe care nu l-au auzit pronunțat oral. În acest fel, textul scris a fost de un imens ajutor în reducerea dependenței elevilor de profesori, ei căpătînd mai

[4] Fr. Closset, *Didactique des langues vivantes*, Paris, 1964.
[5] Vezi Wilga Rivers, *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, Chicago, 1964.

multă încredere în munca orală, pe baza sprijinului acordat memoriei auditive de memoria vizuală.

Pornind de la aceste constatări, în alte două grupe de clasa a III-a am introdus cititul și scrisul în mod diferit, pentru a compara rezultatele, metoda de predare fiind aceeași metodă audio-lingvală. În grupa experimentală, de la începutul anului, în ultima oră din săptămînă, cînd în general repetam structurile învățate în acea săptămînă, am scris pe tablă, spre sfîrșitul orei, una, apoi două, maximum 3 structuri asemănătoare, însoțite de desene, (mai ales la început) pentru citire și apoi copiere în caiete — în clasă și acasă. Aceste structuri fuseseră învățate și consolidate oral înainte de a fi scrise pe tablă. În grupa de control, citirea și scrierea au fost introduse conform programei, în trimestrul al II-lea într-un mod similar celui de sus.

Fenomenul de interferență a apărut în ambele grupe și a fost mai pronunțat în grupa de control, datorită volumului mai mare de cuvinte și structuri introdus într-un timp mai scurt.

Probele de control de la sfîrșitul anului (citirea unui text, dictarea unui text văzut de elevi și povestirea „My Day") au dat rezultate similare la proba orală de citire, dar superioare în grupa experimentală la probele scrise — dictarea și povestirea. De aceea, considerăm că cititul și scrisul s-ar putea introduce mai devreme în clasa a III-a experimentală, cu condiția ca aceasta să se facă cu foarte multă atenție și gradare sistematică, pentru că în acest stadiu citirea și scrierea rămîn o deprindere pasivă, ce nu trebuie cultivată în detrimentul deprinderii active de a vorbi.

III. CONCLUZII ȘI PROPUNERI

1. *Metoda de predare audio-lingvală* s-a dovedit a fi eficace în predarea limbii engleze elevilor mici. Urmînd această metodă, s-au obținut rezultate foarte bune atît în clasa I, cît și la clasa a III-a. Copiii au manifestat interes, plăcere și ușurință în învățarea limbii engleze și la sfîrșitul anului ei înțelegeau vorbirea în ritm normal a profesorului, se exprimau fluent și corect fonologic și gramatical, iar cei din clasa a III-a citeau ușor și înțelegeau textele din manual. În schimb, elevii erau destul de nesiguri pe ortografie. Pentru a rezolva această problemă a scrierii, luînd în considerație și fenomenul de interferență între limba engleză și limba română, cercetările trebuie continuate în vederea stabilirii perioadei optime de introducere a citit-scrisului.

2. *Materialele și mijloacele de predare* tradiționale trebuie sprijinite de cele moderne. Dacă nu există laborator lingvistic în școală, se pot folosi pick-upul, magnetofonul și epidiascopul. În acest sens, ar fi bine să se organizeze la secția metodologică a Universității din București, sau la I.C.P.P.D., imprimări pe bandă de magnetofon a principalelor structuri studiate în clasa I și a III-a, respectiv a II-a și a IV-a, pentru înzestrarea claselor experimentale cu modele auditive adecvate. De asemenea, se poate iniția anul viitor alcătuirea unor filme didactice pentru copii, cu comentariu pe bandă de magnetogon în limba engleză sau în celelalte limbi studiate experimental.

3. *Modalități de organizare a procesului de învățămînt*

a) *Numărul de ore și elevi.*

Numărul mare de ore de contact cu limba străină și numărul mic de elevi în clasă, condiții esențiale în metoda audio-lingvală, au fost îndeplinite în mod satisfăcător în acest an de studiu. Avînd un număr mare de ore pe săptămînă, la

intervale regulate și lucrîndu-se cu clasa scindată în două grupe, s-a putut munci diferențiat cu copiii, insistîndu-se asupra dificultăților fiecăruia. Pe măsura înaintării în studiul limbii engleze, am observat însă o diferențiere treptată între copii, în ceea ce privește nivelul performanței în limba engleză, diferențiere greu observabilă la începutul anului, dar marcată spre sfîrșit. Se pune problema dacă nu ar da rezultate mai bune o scindare a claselor în anul II de engleză, în funcție de nivelul atins de elevi, pentru a se realiza omogenizarea lor relativă, esențială în obținerea unor rezultate bune.

În ceea ce privește numărul de ore de contact cu limba engleză, acesta s-ar putea mări prin organizarea unor activități extrașcolare în limba engleză, printre care și vizitarea unor locuri unde se vorbește această limbă (facultatea de limbi germanice, expoziții), activități care dau copiilor posibilitatea de a folosi spontan limba în situații funcționale, fără a da prea multă atenție proceselor lingvistice.

b) *Profesorul de limbă engleză*

Predarea limbilor străine la clasele mici este o muncă foarte grea pentru profesor, pentru că acesta trebuie să se familiarizeze cu specificul muncii cu școlării mici, iar din punct de vedere profesional i se cere un înalt nivel de tehnică și de cunoștințe de limbă, pentru a folosi metodele și mijloacele cele mai adecvate de predare și a nu forma copiilor obiceiuri și deprinderi greșite. Anul trecut au existat destule dificultăți în aceste privințe pentru înlăturarea cărora se impun măsuri ca:

— organizarea nu numai a unui instructaj general la începutul anului, ci și a cel puțin 4 ore deschise (respectiv la clasa I, a II-a, a III-a a IV-a), la școlile care au deja experiență, în prima lună de școală, pentru familiarizarea — pe viu — a profesorilor cu aplicarea metodei audio-linguale la școlarii mici;

— inspectarea mai deasă a claselor experimentale, mai ales în primele săptămîni ale trimestrului, pentru corectarea de la început a eventualelor greșeli;

— organizarea unui cerc pedagogie specializat în problemele predării la clasele experimentale, în cadrul căruia: să se țină ore deschise, pentru un util schimb de experiență între profesori; să se familiarizeze profesorii cu manipularea mijloacelor audio-vizuale cele mai simple, care există în fiecare școală și nu sînt folosite aproape de loc; să se comunice realizările obținute sau greutățile întîmpinate, pentru a se găsi căile cele mai bune de desfășurare a experimentului;

— organizarea de interasistențe între profesorii de limbi străine din aceeași școală, pentru noi idei și schimburi de opinii;

— alcătuirea unui caiet special de către fiecare profesor de la clasele experimentale, în care acesta să noteze în fiecare oră cuvintele și structurile introduse, acordul sau dezacordul cu programa, idei creatoare etc., caiete care să fie centralizate și discutate la sfîrșitul anului școlar pentru îmbunătățirea programei și a manualului în anul următor;

— antrenarea în experiment și a profesorilor cu experiență din școli, pentru că aceștia beneficiază de o experiență de predare valoroasă, care este la fel de importantă ca și entuziasmul tinerilor profesori;

— în perspectivă — o familiarizare teoretică și practică a studenților de la facultățile de limbi străine cu metodele moderne de predare și cu mînuirea mijloacelor tehnice audio-vizuale, lucru care se poate face și la cursurile de perfecționare ale profesorilor[6].

[6] Ambele probleme au fost menționate, din 1966 în Ion Brăescu, *Modernizarea metodelor de studiere a limbilor străine*, București, 1966.

4. *Vîrsta optimă de începere a studierii unei limbi străine*

Condițiile de lucru în anul școlar 1969-1970 nu au fost identice la clasele începătoare : I, a III-a și a V-a (numărul de ore și de elevi a fost diferit), pentru a se putea face o comparație între cele 3 nivele, în scopul stabilirii vîrstei cele mai potrivite de începere a studierii unei limbi străine. Durata de un an este, de asemenea, insuficientă pentru a se ajunge la niște concluzii definitive în această privință.

Din desfășurarea generală a experimentului, în comparație cu predarea limbii engleze la preadolescenți sau adulți, au reieșit clar mai multe avantaje ale începerii studiului limbii engleze la vîrsta școlară mică, avantaje confirmate și de cercetările psihopedagogice din ultimii ani :

a) Din punct de vedere pedagogic e recomandabilă începerea studierii limbilor străine mai devreme, pentru ca orice copil, chiar dacă-și limitează educația numai la școala generală obligatorie, să poată cunoaște și folosi cu ușurință o limbă străină la sfîrșitul studiilor.

b) Din punct de vedere psihologic, s-a constatat că elevii între 6 și 10 ani sînt într-o etapă de expansiune lingvistică și de dezvoltare generală care favorizează învățarea unei a doua limbi. Ei au o flexibilitate și o spontaneitate mai mare decît adolescenții sau adulții și mai puține inhibiții.

c) Din punct de vedere neurologic, s-a confirmat și prin acest experiment că organismul tînăr are capacitatea mai mare de însușire a unor noi mecanisme de gîndire decît organismul adult. Această plasticitate a creierului și a sistemului nervos nu trebuiesc irosite, mai ales că ele se reduc în faza adultă.

S-a observat că și copiii rămași în urmă profită de orele de limbi străine și învață cu succes — în școala noastră s-a predat limba engleză într-o clasă a III-a de recuperare cu copii rămași în urmă, în condiții identice cu celelalte clase (același număr de ore și de elevi) și rezultatele generale nu au fost inferioare celor obținute în clasele obișnuite.

d) Chiar dacă unii copii au o aptitudine specială pentru o limbă străină și alții nu, aceste aptitudini pot fi influențate în dezvoltarea lor, printr-o învățare adecvată, la timpul potrivit, iar metodele intuitive de predare, folosite la vîrsta școlară mică, dau rezultate mult mai bune decît metodele obișnuite de predare folosite mai tîrziu.

* * *

Desigur că la sfîrșitul unui an de experiment nu am putut ajunge decît la niște concluzii parțiale. Anii următori le vor confirma sau infirma, vor rezolva unele probleme vechi și vor pune altele noi.

În momentul de față, rămîn deschise următoarele probleme :

a) — stabilirea conținutului predării în clasele I-IV (vocabularul minim, problemele de gramatică) și asigurarea unei continuități de la o clasă la alta ;

b) vîrsta optimă de începere a studiului limbii engleze.

c) perioada optimă de introducere a citit-scrisului ;

d) posibilitatea introducerii unui alt obiect de învățămînt în limba engleză — precizarea obiectului și a momentului.

Dezvoltarea gîndirii matematice prin rezolvări de probleme

Lectori univ. C. SCRIPCARU, S. TRITEANU
Universitatea „Babeş-Bolyai" — Cluj

Rezolvarea problemelor constituie un mijloc eficace de însuşire conştientă şi activă a cunoştinţelor matematice, de dezvoltare a gîndirii creatoare a elevilor, a spiritului lor de investigaţie şi de independenţă.

Numeroase studii [1], după ce subliniază rolul problemelor în dezvoltarea gîndirii elevilor, fac recomandări preţioase privind metodica rezolvării lor, evidenţiază particularităţile procesului de formare a raţionamentului matematic prin intermediul insuşirii matematicii şi reliefează unele greutăţi întîmpinate de elevi în însuşirea acestor cunoştinţe şi mai ales în formarea priceperii de a rezolva probleme. Cu toate aceste contribuţii valoroase, cercetările amintite nu stăruie asupra metodicii rezolvării problemelor de aritmetică în general şi a celor de clasa a V-a în special, nu pun în lumină unele particularităţi şi greutăţi ale procesului de formare a priceperii de a rezolva probleme la aceşti elevi. Pornind de la această constatare, ne propunem să aducem unele date privind metodica rezolvării problemelor la această vîrstă. Pentru aceasta am iniţiat un experiment pedagogic la clasa a V-a, la Liceul nr. 10 din Cluj.* Cercetarea iniţiată a urmărit un dublu obiectiv : a) să constate unele particularităţi ale priceperii de a rezolva probleme la elevii din clasa a V-a şi b) să pună în evidenţă cîteva metode şi procedee didactice menite să stimuleze gîndirea creatoare a elevilor şi să optimizeze formarea priceperii lor de a rezolva probleme.

Ca metode de investigaţie s-au folosit : a) observarea pe tot parcursul cercetării ; b) experimentul pedagogic eşalonat de-a lungul întregului an şcolar ; c) analiza lucrărilor de control, a problemelor rezolvate pe cale independentă în clasă şi acasă şi a problemelor compuse de elevi ; d) convorbirea cu elevii cuprinşi în experiment (în mod deosebit cu cei slabi).

Experimentul s-a desfăşurat în două etape : etapa I, de la începutul anului şcolar şi pînă la sfîrşitul trimestrului II, în cadrul căreia elevii şi-au însuşit cunoştinţele prevăzute în programa şcolară şi au aplicat cunoştinţele teoretice în rezolvări de exerciţii şi de probleme, şi etapa a II-a, care a cuprins tot restul anului şcolar, cînd elevii au rezolvat probleme aplicative aproape în exclusivitate, cu excepţia lecţiilor în care s-au predat cunoştinţe legate de fracţii zecimale.

---

[1] G. Polya, *Cum rezolvăm o problemă ?* Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1965.

B. Z. Zörgö, *Formarea generalizată a acţiunii în rezolvarea problemelor de aritmetică la şcolarul mic*, „Studia universitatis Babeş-Bolyai", seria psihologia-pedagogia, 1963.

Al. Roşca, S. Munteanu, I. Radu, I. Stoian, B. Z. Zörgö, *Creativitate, modele, programare*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1967.

J. Lonischer, R. Staal, *Einige Bensonderheiten der Analyse im Denker der Schüler ein Lösen Arithmetischer Text-Aufgaben*, „Pädagogik", Beihet, 1962.

Z. P. Dienes, *An experimental study of Mathematica learning*, Hutchinson, Londra, 1963.

V. V. Davîdov, *Analiz stroeniia sciota kak predposilka postroeniia programmi po aritmetike*, în *Voprosi psihologhii ucebnoi deatelnosti mladşih şkolnikov*, Moscova, 1962.

* În efectuarea experimentului un ajutor preţios ne-a dat prof. S. Adamovici. Îi aducem mulţumiri pe această cale.

În cadrul *etapei I* am urmărit : 1. Să constatăm nivelul priceperii de a rezolva probleme şi particularităţile individuale ale elevilor cuprinşi în cercetare. În acest scop, la începutul anului şcolar, am observat şi înregistrat în fişa personală modul cum s-a pregătit şi a participat fiecare elev la lecţie (anexa 1) şi am dat prima probă de control. Proba a constat din rezolvarea a două probleme din Manualul de aritmetică pentru clasa a IV-a. 2. Să-i deprindem pe elevi cu înţelegerea enunţului problemei şi cu scrierea lui prescurtată. În acest scop am utilizat, concomitent cu analiza problemelor (prin metodele clasice : analitică, sintetică şi analitico-sintetică), şi metoda de a pune întrebări [2], pentru a stimula spiritul de observaţie şi operaţiile gîndirii creatoare a elevilor : analiza, sinteza, comparaţia, abstractizarea, generalizarea etc.

Astfel, în primele lecţii de rezolvări de probleme, pentru a deprinde elevii să sesizeze elementele componente ale unei probleme, a) profesorul, în analiza enunţului problemei, îşi punea oral întrebări şi răspundea folosind datele problemei ; b) elevii — după modelul profesorului — formulau, la început oral, apoi în scris, pe caietele de clasă şi prin muncă independentă, întrebările şi răspunsurile după schema : date cunoscute ?, date necunoscute ?, cerinţele problemei ?, condiţia problemei ?.

De exemplu : „Pentru efectuarea unei lucrări, trei muncitori primesc o sumă de bani. Primul şi al doilea muncitor primesc împreună 400 lei. Primul cu al treilea primesc 300 lei, iar al doilea cu al treilea 500 lei. Cîţi lei primeşte fiecare muncitor ?" Prescurtat elevii au scris astfel : I + II = 400 lei; I + III = 300 ; II + III = 500, apreciind că notarea problemei în acest mod constituie un mijloc eficace de a pregăti elevii în vederea punerii problemei în ecuaţie. Notarea necunoscutelor I, II şi III se poate reda prin a, b, c etc.

3. Să formăm elevilor priceperea de a judeca şi rezolva probleme. În acest scop, am deprins elevii cu utilizarea metodei de a-şi pune întrebări, pentru a sesiza relaţiile ce se pot stabili între datele problemei, între datele cunoscute şi cele necunoscute, în cîte probleme simple se poate descompune problema dată, pentru a alege şi a argumenta soluţia cea mai bună în rezolvarea acestora etc. Astfel, cu ajutorul întrebărilor euristice elevii au fost ajutaţi să descompună problema în probleme simple.

Spre exemplu : „Un tată are 34 de ani şi fiul său 9 ani. Peste cîţi ani vîrsta fiului va fi jumătate din vîrsta tatălui ?". Pentru găsirea soluţiei elevii au rezolvat următoarele probleme simple : a) un tată are 34 ani şi fiul 9 ani. Care era vîrsta tatălui cînd s-a născut fiul ? (34—9 = 25) ; b) un tată are 25 ani la naşterea fiului. Care va fi vîrsta tatălui cînd fiul va avea 25 de ani ? (25+25 = 50) ; c) un fiu are vîrsta de 9 ani. Peste cîţi ani va avea 25 ani ? (25—9 = 16). Elevii au descoperit că ultimul rezultat este chiar soluţia problemei. S-a trecut apoi la verificarea soluţiei.

Pentru a stimula gîndirea creatoare a elevilor, le-am cerut să găsească şi un alt mod de rezolvare a problemei. Bazîndu-ne pe faptul că diferenţa dintre cele două vîrste rămîne întotdeauna aceeaşi (34—9=25), am redus problema la următoarele : să se găsească două numere, unul dublu celuilalt, astfel ca diferenţa lor să fie 25 (se ştie că diferenţa dintre un număr şi dublul lui este însuşi acel număr). Deci, în cazul nostru, acel număr este 25, iar celălalt număr este 50. Revenind la problema noastră, se vede că tatăl va avea dublul vîrstei fiului peste 16 ani. (25—9=16).

[2] Metodă recomandată de G. Polya în op. cit.

În sfîrșit, am urmărit să-i deprindem pe elevi cu o muncă independentă susținută. În acest scop, aproape în fiecare lecție de rezolvări de probleme le-am dat să rezolve 1—2 probleme asemănătoare. pentru a fixa algoritmul aplicat și pentru a descoperi în cadrul unor formulări noi același raționament. Am dat probleme pe grupe de elevi, pe măsura posibilităților lor, individuale și unice pentru toți elevii. Munca independentă ne-a oferit posibilitatea să constatăm gradul de înțelegere a problemei, capacitatea fiecăruia de a judeca și rezolva, greutăți întîmpinate, greșeli săvîrșite, și mai ales să intervenim prompt, ajutînd pe cei slabi. Lucrările independente au fost analizate în ora următoare, arătînd fiecărui elev greșelile comise și indicîndu-i modul de înlăturare.

În vederea stimulării spiritului de observație și a capacității de analiză și comparație și pentru a preveni manifestarea inerției în gîndire, am dat spre rezolvare elevilor probleme care conțineau unele date neconforme cu realitatea și date de prisos. În cazul problemelor cu date de prisos, am constatat că 35% din elevi au sesizat imediat datele de prisos, nu le-au folosit și au rezolvat corect problema, 22% au folosit toate datele problemei, fără să le observe pe cele de prisos, efectuînd calcule ce nu erau necesare, 19% n-au rezolvat-o, fiind nedumeriți și 24% din elevi au greșit în calcularea problemei, neobservînd nici datele de prisos. Evident, în analizele care au urmat rezolvării acestor probleme am arătat fiecărui elev ce nu a observat și unde a greșit.

La sfîrșitul acestei etape — la finele trimestrului II — le-am dat a doua probă (o lucrare de control) pentru a constata nivelul priceperii elevilor de a alcătui planul de rezolvare, de a găsi și de a verifica soluția problemei, precum și utilitatea măsurilor inteprinse.

În *etapa a II-a*, activitatea de a rezolva probleme a devenit dominantă. În cadrul ei am urmărit să dezvoltăm raționamentul elevilor prin : a) formarea priceperii de a-și reprezenta problema în totalitatea ei ; b) utilizarea anumitor metode de rezolvare (figurativă, retrogradă, comparație, a ipotezelor, a reducerii la unitate etc.) ; c) compunerea în mod independent a unor probleme.

Astfel, solicitînd în mare măsură operațiile gîndirii (analiza, sinteza, comparația și mai ales abstractizarea și generalizarea), am încercat să-i deprindem pe elevi să observe problema în totalitatea ei, pentru a o putea transpune într-un singur exercițiu (într-o formulă numerică).

Așa de exemplu : „La un bazin sînt instalate două robinete. Primul ar putea umple bazinul în $12\frac{1}{2}$ minute, al doilea în 10 minute. Cît timp trebuie deschis al doilea robinet pentru a umple bazinul dacă timp de $2\frac{1}{2}$ minute au fost deschise ambele robinete ?"

Cu concursul elevilor am stabilit următorul plan : 1) partea din bazin umplută de I robinet într-un minut? (2/25) ;

2) partea din bazin umplută de al II-lea robinet într-un minut ? (1/10) ;

3) partea din bazin umplută de primul și al doilea robinet într-un minut (2/25 + 1/10);

4) partea din bazin umplută de I și al II-lea robinet în $2\frac{1}{2}$ minute? 5/2 (2/25 + 1/10);

5) partea din bazin rămasă de umplut pentru al doilea robinet 1—5/2 (2/25 + 1/10);

6) în cîte minute umple al II-lea robinet partea rămasă ? [1—5/2 (2/25b + 1/10)] : 1/10.

Din acest mod de rezolvare a problemei elevii s-au convins de următoarele :

a) rolul important într-o problemă îl constituie judecata, iar calculele o susțin, demonstrează justețea ei ;

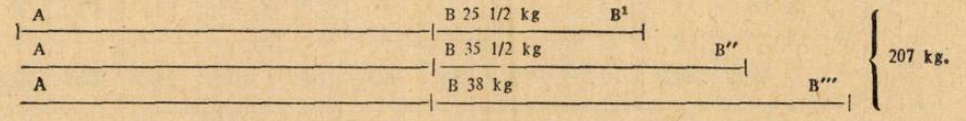
b) utilitatea generalizării datelor problemei $[1—c(1/a+1/b)] : 1/b$;

c) condiția de rezolvare a problemei : $c(1/a+1/b)<1$;

d) problema devine interesantă și utilă dacă este văzută în totalitatea ei (rolul mare al capacității de sintetizare).

În continuare, am înarmat elevii cu unele mijloace clasice pentru a găsi soluția problemei. Astfel, am trecut la rezolvarea unor probleme prin metodele: figurativă, retrogradă, comparației, ipotezelor și a reducerii la unitate. Menționăm că paralel cu utilizarea acestor metode am folosit procedeele anterior arătate: de a pune întrebări, de a transpune problema într o formulă numerică, de a efectua problema pe cale independentă.

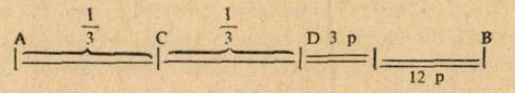
Spre ilustrare, dăm următorul exemplu: „În trei saci se găsea o cantitate de 207 kg. de cartofi. Din fiecare sac s-au vîndut cantități egale și au mai rămas: în I sac 25 ½ kg, în al II-lea 35½ kg, iar în al III-lea sac 38 kg. Cîte kg de cartofi s-au vîndut din fiecare sac?" în vederea rezolvării, s-a făcut schița de mai jos:



Segmentul AB reprezintă cantitatea de cartofi vîndută din fiecare sac. Soluția problemei a fost dată tot sub forma unei formule numerice (un exercițiu):

$$[207 - (25\ 1/2 + 35\ 1/2 + 38)] : 3$$

Ținem să subliniem faptul că reprezentarea grafică a problemelor — care corespunde particularității gîndirii concrete la această vîrstă — a ușurat mult înțelegerea enunțului a judecății și a prevenit posibilitatea confundării unor date ale problemei. Așa, spre exemplu, în cazul problemelor de genul celei care urmează: „Un muncitor a executat în prima zi 1/3 din piesele pe care le avea de executat, iar a doua zi cu trei piese mai mult decît în prima zi. Știind că i-au mai rămas de realizat 12 piese, să se afle cîte piese a avut de executat? Reprezentarea grafică a ușurat înțelegerea problemei.



Datorită figurii, elevii n-au confundat părțile din întreaga lucrare cu piesele.

În sfîrșit, în vederea consolidării la elevi a priceperii de a rezolva probleme folosind o anumită metodă de rezolvare și pentru a stimula gîndirea lor creatoare le-am cerut acestora să alcătuiască în mod independent în clasă și acasă astfel de probleme.

La *încheierea experimentului*, am dat a treia probă (lucrare de control), cu scopul de a pune în evidență nivelul priceperii elevilor de a rezolva probleme și eficacitatea mijloacelor utilizate. Lucrarea a cuprins următoarele probleme:

1) „Un bazin de înot este alimentat prin doi conducte. Prima conductă, care duce apă rece, poate umple bazinul în 5 ore, a doua, care duce apă caldă, îl poate umple în 6 ore. Evacuarea apei din bazin se face prin a treia conductă, care poate goli bazinul plin în trei ore și 36 minute. În cît timp poate fi umplut bazinul dacă sînt lăsate deschise toate cele trei conducte?" 2) „O sîrmă lungă de 12 ½ m trebuie tăiată în trei bucăți. A doua bucată este cu 3 3/5 m mai lungă decît prima, iar a treia este cu 1 3/4 m mai lungă decît a doua. Ce lungime a avut prima bucată?"

Prezentarea și interpretarea rezultatelor obținute. Analiza numeroaselor lucrări independente efectuate de elevii cuprinși în cercetare pe tot parcursul anului școlar și a lucrărilor de control date în cadrul celor trei probe pune în lumină

unele particularităţi ale procesului de formare a priceperii de a rezolva probleme în clasa a V-a şi unele greutăţi întîmpinate de elevi. Rezultatele obţinute de elevi la cele trei probe sînt cuprinse în tabelul 1.

TABELUL 1

Situaţia notelor obţinute la cele trei probe

Total elevi 38	Proba I				Proba a II-a				Proba a III-a			
	3—4	5—6	7—8	9—10	3—4	5—6	7—8	9—10	3—4	5—6	7—8	9—10
nr.	8	15	11	4	6	9	18	5	4	7	18	9
%	21	39,6	28,9	10,5	15,8	23,6	47,4	13,2	10,5	18,5	47,4	23,6

Examinarea datelor cuprinse în tabel ne conduce spre următoarele constatări :

1. Priceperea de a rezolva probleme înregistrează o evoluţie ascendentă. Progresul manifestat de elevi pe linia capacităţii de a judeca şi rezolva problemele date este marcat prin indicii cantitativi ai notelor de la 7 în sus *, care ating valori de 39,4% în proba I, de 60,6% în proba a II-a şi de 71,0% în proba a III-a. Pe de altă parte, progresul este marcat prin reducerea la jumătate a procentajului elevilor care n-au fost în stare să judece problemele, alcătuind un plan greşit, cu calcule la întîmplare sau fără a scrie ceva (21% în proba I, 10,5% în proba a III-a) şi al celor care au rezolvat parţial problema (39.6% în proba I, 18,5% în proba a III-a). Explicaţia acestor rezultate rezidă mai ales în munca independentă desfăşurată de elevi în clasă. În cadrul ei ne-am putut ocupa de fiecare elev în parte, am putut descoperi la timp greutăţile şi lipsurile acestora şi am putut interveni oportun. În plus, dîndu-le probleme diferenţiat — pe măsura posibilităţilor lor — succesele obţinute în rezolvarea unor probleme mai uşoare, satisfacţiile intelectuale, le-au stimulat interesul şi le-au mobilizat forţele pentru rezolvarea unor probleme mai grele. Adăugînd la cele de mai sus şi faptul că în ultima probă abundă notele de 8, 9 şi 10, putem să apreciem că mijloacele utilizate şi-au dovedit eficacitatea, elevii în majoritatea lor au înţeles enunţul problemei, au ştiut să judece, găsind corect soluţia. Dar, ei mai sînt deficitari în efectuarea operaţiilor de calcul. Rezultă de aci necesitatea organizării unei munci independente, susţinute, în toate lecţiile.

2. Supunînd unei analize calitative lucrarea de control finală (proba a III-a), constatăm cu satisfacţie că toţi elevii buni (71%) au reprezentat grafic în mod corect problema numărul 2, iar majoritatea (62%) au încadrat ambele probleme într-o formulă numerică (un exerciţiu), dovedind capacitatea de abstractizare şi de generalizare. Acest fapt demonstrează, pe de o parte, posibilitatea utilizării acestui procedeu, iar pe de altă parte, necesitatea folosirii lui în vederea pregătirii elevilor, încă de la această vîrstă, pentru înţelegerea cunoştinţelor de algebră. Stimulînd raţionamentul elevilor în scopul redării conţinutului problemei concentrat, într-o formulă numerică, aceştia îşi vor da seama mai tîrziu de originea şi necesitatea expresiilor algebrice.

* Am acordat note de la 7 în sus elevilor care au întocmit corect planul de rezolvare, au găsit soluţia problemei. Diferenţele între notele de 7 şi 10 rezultă din greşelile de calcul.

3. Rezolvarea problemelor prin muncă independentă în clasă şi analiza lor minuţioasă ne-au oferit prilejul de a constata unele greutăţi şi greşeli mai frecvente : a) În cadrul problemelor de genul : „Un turist după ce a parcurs 3/10 din tot drumul mai avea de mers pînă la capăt încă $4\frac{1}{2}$ km. Să se afle lungimea totală a drumului". Elevii scriau astfel $(3/10 + 4\frac{1}{2})$, adunînd partea din întreg cu km care au rămas. Reprezentarea grafică a problemelor constituie un mijloc util de prevenire a confuziilor ; b) La genul problemelor : „Un muncitor termină o lucrare în 6 zile, altul în 8 zile. În cît timp termină lucrarea respectivă împreună ?", elevii erau tentaţi să facă media aritmetică a celor două mărimi, sau suma lor. Priceperea de a-şi pune întrebări, de a căuta raţional soluţia s-a dovedit din nou a fi eficace ; c) În cazul problemelor de genul : „Pentru trei călătorii cu maşina şi patru cu trenul s-au plătit 385 lei. Pentru cinci călătorii cu maşina şi 2 cu trenul s-au plătit 455 lei. Cît costă o călătorie cu maşina şi una cu trenul ?", elevii efectuau astfel :

3 . . . . . 4 385	15 . . . . . 20 1925
5 . . . . . 2 455	15 . . . . . 6 1365

În loc să procedeze după cum urmează :

3 . . . . . 4 385	3 . . . . . 4 385
5 . . . . . 2 455	10 . . . . . 4 910

economisind energie nervoasă şi timp, calculele fiind mai simple.

În general, în cazul problemelor rezolvate prin metoda comparaţiei, elevii erau tentaţi să reducă la acelaşi termen de comparaţie primele mărimi, chiar dacă calculele erau mai grele. Numeroasele analize pe care le-am făcut i-au convins pe elevi că nu ordinea mărimilor cuprinse în enunţ are importanţă, ci alegerea acelora care sînt exprimate prin numere mai mici. d) Cele mai frecvente greşeli s-au manifestat în problemele cu fracţii în calcularea unei părţi dintr-un întreg, în aflarea întregului cînd se cunoaşte o fracţie din el etc., ca urmare a unei însuşiri formale a cunoştinţelor legate de fracţii. De asemenea, elevii nu exprimau datele problemei în aceeaşi unitate de măsură. Munca independentă şi analiza imediată a greşelilor comise a determinat remedierea lor.

4. Rezolvarea unor probleme care conţineau în enunţul lor date neconforme cu realitatea (ireale) sau date de prisos şi concomitent notarea de către elevi a observaţiilor lor în legătură cu datele acestor probleme au determinat, pe de o parte, ascuţirea spiritului de observaţie al elevilor, sesizarea erorilor chiar şi de cei mai slabi, iar pe de alta, înviorarea activităţii intelectuale şi stimularea interesului pentru căutare, cercetare şi în final pentru rezolvarea problemei. Ca urmare, apreciem utilitatea acestui gen de probleme în scopuri instructiv-educative.

5. Pentru stimularea capacităţii de abstractizare şi a independenţei creatoare, am cerut elevilor pe parcursul experimentului să alcătuiască independent în clasă şi acasă probleme. Problemele construite de ei au fost concepute original şi pe măsura posibilităţilor lor. Cei slabi au compus probleme mai simple, iar cei buni mai grele, evident după modelul celor analizate în clasă. Acest gen de activitate a determinat, pe de o parte, consolidarea priceperii de a rezolva probleme de un anumit gen, iar pe de alta, a stimulat interesul elevilor pentru probleme. Încercînd să grupăm problemele construite de subiecţii noştri după preferinţe, constatăm ponderea celor rezolvate după metodele comparaţiei, figurative şi ipote-

zelor, metode care de altfel s-au dovedit a fi mai temeinic asimilate de elevi. Desigur, înarmînd elevii cu anumite metode de rezolvare în scopul stimulării creativităţii gîndirii lor, am constatat unele particularităţi, greutăţi şi preferinţe legate de utilizarea metodelor respective. Particularităţile procesului de însuşire a metodelor utilizate, aşa cum rezultă ele din lucrările independente efectuate de elevi în clasă, sînt cuprinse în tabelul 2.

TABEL 2

Metoda	figurativă				retrogradă				comparaţiei				ipotezelor				reducerii la unitate			
note	3—4	5—6	7—8	9—10	3—4	5—6	7—8	9—10	3—4	5—6	7—8	9—10	3—4	5—6	7—8	9—10	3—4	5—6	7—8	9—10
nr.	4	5	11	18	4	8	14	12	3	5	11	19	3	4	10	21	6	9	12	11
%	10,5	13,1	28,9	47,5	10,5	21	36,8	31,7	7,9	13,1	29	50	7,9	10,5	26	55 6	15,7	23,7	31,7	28,9

Examinarea datelor procentuale din acest tabel ne permite să facem următoarele constatări :

1. Metodele aplicate au atins un nivel diferit de asimilare. Astfel, problemele care au pretins aplicarea metodei ipotezelor, a comparaţiei şi a metodei figurative au fost rezolvate mai uşor (respectiv în proporţie de 81,6%, 79% şi 76,4%). Se poate afirma prin urmare că aceste metode au fost mai bine înţelese şi asimilate. În schimb, problemele rezolvate prin metoda retrogradă şi reducerii la unitate, care înregistrează un nivel mai scăzut de efectuare (indicii calitativi atingînd valori de 68,5%, respeciv de 60%), se însuşesc mai greu şi necesită exerciţii mai numeroase. Evident, se impune precizarea că rezultatul aplicării acestor metode este direct influenţat de natura problemelor, de greutatea acestora. În general, dacă elevilor li se demonstrează corect şi suficient oricare din metodele menţionate, ele sînt însuşite de aceştia.

2. Munca independentă a elevilor ne-a relevat şi faptul că atunci cînd li s-a precizat acestora care anume din metodele învăţate se poate aplica în rezolvarea problemelor respective rezultatele au fost incomparabil mai bune. Rezultă de aci că elevii întîmpină greutăţi nu atît în *aplicarea metodei*, ci mai ales în *alegerea ei*. Adică, priceperea de a aplica un algoritm se formează mai uşor decît priceperea de a judeca, de a găsi soluţia. Indicele de corelaţie de 0.84, calculat la un eşantion de 12 elevi pe baza notelor obţinute la un număr mare de lucrări independente, pentru care uneori li s-a indicat metoda, iar alteori nu le-a fost indicată, demonstrează valabilitatea acestei constatări. Indicele de corelaţie a fost calculat după formula :

$$r = \frac{\Sigma xy - \frac{TT_1}{N}}{\sqrt{\left(\Sigma x^2 - \frac{T^2}{N}\right)\left(\Sigma y^2 - \frac{T_1^2}{N}\right)}} = 0{,}84$$

Concluzii. Cercetarea iniţiată permite să conchidem că : 1. Rezolvarea problemelor în clasa a V-a presupune însuşirea conştientă a cunoştinţelor teoretice, capacitatea de a le aplica în mod independent şi creator, înţelegerea enunţului problemei, sesizarea relaţiei dintre necunoscută şi datele problemei, formarea priceperii de a stabili planul de rezolvare, de a verifica soluţia găsită. Utilizarea metodei întrebărilor euristice ca mijloc de a înţelege problema şi de a alege metoda de rezolvare, a stimulat operaţiile gîndirii creatoare şi a facilitat stabilirea corectă a soluţiei.

2. O dată soluția găsită, se impune cu necesitate, în vederea dezvoltării gîndirii matematice, să-i obișnuim pe elevi să încerce să găsească mai multe căi de rezolvare, prin stabilirea de analogii între problemele rezolvate, să opteze pentru una din ele și să motiveze de ce calea aleasă este mai simplă și mai ales să verifice rezultatele obținute. În mod curent, chiar și elevii buni neglijează verificarea soluției. Experimentul a demonstrat convingător necesitatea și utilitatea acestei etape. Astfel, deprinzîndu-i pe elevi să arunce o privire retrospectivă asupra soluției complete, reconsiderînd și reexaminînd rezultatul, descifrînd analogii între probleme, descoperind elementele comune ale acestora, sesizînd valabilitatea metodei sau a soluției la un anumit gen de probleme, consolidăm succesele obținute în activitatea de rezolvare a problemelor.

3. Experimentul a demonstrat convingător posibilitatea și necesitatea de a reda soluția problemei printr-o formulă numerică (exercițiu). Acest procedeu, pe de o parte, creează elevilor posibilitatea de a vedea judecata integral (favorizează capacitatea de sinteză), iar pe de altă parte, îi pregătește pentru înțelegerea algebrei (pentru a vedea originea expresiilor algebrice și pentru punerea problemei în ecuație).

4. Munca independentă susținută, organizată pe tot parcursul anului școlar și în cadrul fiecărei lecții, verificarea și aprecierea ei, relevarea greutăților și a greșelilor comise de elevi constituie un mijloc eficace de formare a priceperilor de a judeca și de a rezolva probleme, de stimulare a interesului pentru matematică în general și pentru probleme în special.

5. Rezolvarea problemelor legate de viață, de realitatea înconjurătoare, ca și a celor care conțin unele date ireale sau de prisos ascute spiritul de observație, stimulează atenția și interesul, mobilizează forțele intelectuale și înviorează activitatea elevilor.

6. Compunerea de probleme prin muncă independentă în clasă și acasă reprezintă un mijloc eficace de dezvoltare a gîndirii creatoare, a spiritului de independență și de inventivitate, a gustului pentru o gîndire independentă, de consolidare a priceperii de a rezolva probleme după o anumită metodă și de depistare a genului de probleme preferat de elevi.

Putem conchide, așadar, că profesorul dispune de multiple căi privind optimizarea procesului de formare a priceperii de a rezolva probleme.

Anexa 1

FIȘA DE OBSERVAȚIE

Numele : _____

Data	Probl. nr.	Felul activității																						
		Participare la lecție				Tema de clasă			Activ. îndep. în clasă					Compunerea probl. în clasă					Lucrări de control					
				Provocat															Proba I		Proba a II-a		Proba a III-a	
		Activ	Pasiv	Ce știe	Ce nu știe	Bine	Rău	Natura greșelilor	Bine	Rău	Greșeli	Recomandări	Nota	Tipul	Bine	Rău	Greșeli	Nota	Nota	Greșeli	Nota	Greșeli	Nota	Greșeli

Coordonate ale educării autoconducerii şi iniţiativei pionierilor

Lector univ. Gheorghe Fleancu
Centrul de perfecţionare a cadrelor
care muncesc cu pionierii — C.N.O.P.

Printre sarcinile importante ale cercetării pedagogice în domeniul activităţii pioniereşti se înscrie şi raportul dintre conducerea realizată de către comandanţi şi autoconducerea copiilor, dintre educaţia efectuată de adulţi în acţiunea de autoeducaţie,— autoperfecţionare a tinerelor generaţii [1] *Educaţia şi autoeducaţia* sînt laturi indestructibile ale procesului unic de formare a personalităţii umane. Concomitent cu influenţa exercitată în mod sistematic şi organizat de către organismele cu funcţii educative instituţionalizate se înregistrează un amplu proces de autoeducaţie, de automodelare şi autoperfecţionare, realizat într-un cadru adecvat şi cu mijloace specifice. O dată cu creşterea exigenţelor formualte de către colectivitatea socială asupra individului se constată şi o creştere continuă a cerinţelor faţă de sine. „Una dintre trăsăturile caracteristice ale comunistului este tocmai efortul neobosit pentru autoperfecţionare, penrtu depăşirea stadiului atins la un moment dat.. „[2]

Dezvoltarea societăţii pune în faţa omului noi cerinţe, a căror rezolvare depinde, în principal, de gradul pregătirii şi formării lui, proces la a cărui realizare cooperează unitar educaţia şi autoeducaţia.

În complexul factorilor educativi care concură la educarea tinerelor generaţii şi, totodată, la stimularea preocupărilor elevilor pentru autoeducaţie, alături de şcoală, familie etc., se înscrie şi Organizaţia pionierilor. Activitatea pionierească creează un cadru specific, favorabil exercitării copiilor în procesul de autoeducare, prin acţiuni diverse şi prin forme variate. Prin propria activitate şi în contact direct cu realităţile vieţii, sub toate aspectele ei, elevii trebuie să-şi însuşească tot ceea ce le-ar ajuta să se conducă singuri cînd alţii vor înceta de a-i conduce. Elevii trebuie să participe efectiv la viaţa colectivului la conducerea lui şi, în general, la opera de formare a lor, devenind treptat autori ai propriei lor construcţii morale. „Numai astfel vor trăi satisfacţia şi mîndria personală că la temelia fiecărui adevăr şi fiecărei deprinderi bune au zidit jertfa propriei lor sforţări".[3]

Raportul dintre conducerea pedagogică şi autoconducerea pionierilor, în procesul formării personalităţii lor, reprezintă oglindirea concretă, vie, a uneia dintre principalele forme de manifestare a relaţiei dintre educaţie şi autoeducaţie.

Literatura de specialitate s-a ocupat şi se ocupă îndeaproape de problema *conducerii pedagogice*, exprimînd puncte de vedere diverse, adesea controversate, cu privire la definiţia, sfera şi aria de manifestare a acesteia. În acest sens, se cunosc cla-

[1] Traian Pop, *Organizaţia pionierilor într-o nouă etapă a dezvoltării sale*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966 ; Virgiliu Radulian şi Patiţa Silvestru, *Direcţii ale cercetării pedagogice în domeniul activităţii pioniereşti*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1969.

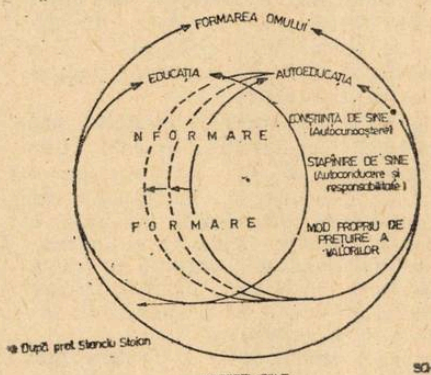
[2] Nicolae Ceauşescu *Rolul conducător al partidului în etapa desăvîrşirii construcţiei socialismului*, „Scînteia", 7 mai 1967, p. 3

[3] A. Manolache, *Şcoala democraţiei Autoconducerea elevilor Consiliile de clasă şi de şcoală*, „Librăria Universul", S. A., 1945, p 10

sificări și tipuri de conducători și conduceri de școli variate, în funcție de relațiile stabilite cu grupul sau colectivitatea, în funcție de modul exercitării conducerii, de gradul în care conducerea se bazează pe afectivitatea indivizilor, grupurilor, sau pe folosirea puterii, autorității și influenței de care dispune.[4] Toate aceste teorii și încercări privesc unilateral conducerea pedagogică, analizînd-o ca pe un proces care s-ar reduce la acțiunea de dirijare și de orientare exercitată de adult, fără luarea în considerare a tendințelor firești spre autoeducare, spre devenire din obiect al educației în subiect al acesteia, tendințe proprii fiecărui individ, fiecărui colectiv.

SCHEMA 1

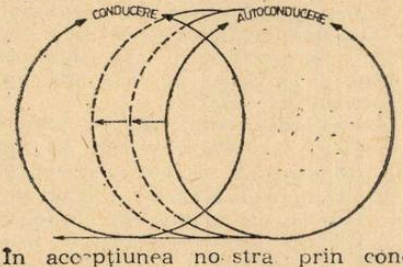
INTERRELAȚIILE DINTRE EDUCAȚIE ȘI AUTOEDUCAȚIE ÎN PROCESUL FORMĂRII OMULUI



* După prof. Stanciu Stoian

SCHEMA 2

INTERRELAȚIILE DINTRE CONDUCEREA PEDAGOGICĂ ȘI AUTOCONDUCEREA PIONEREASCĂ



În accepțiunea noastră prin conducerea pedagogică înțelegem exercitarea funcției de organizare, îndrumare și control a activității ce se desfășoară într-o unitate cu caracter educativ, de către o persoană învestită cu răspunderea respectivă (director de școală, comandant de unitate etc.), alături de un colectiv de conducere, format din persoane cu răspunderi precise în orientarea și dezvoltarea activității unității respective. Sigur, și în această accepție este vorba pe lîngă alte aspecte ale conducerii, de puterea, influența și autoritatea educatorilor, ca elemente ale conducerii pedagogice. Dar, exercitarea lor se realizează numai în interacțiune cu puterea, autoritatea și influența colectivului de copii, cu participarea acestora la completarea și desăvîrșirea procesului educațional, cu autoconducerea.

Logica procesului analizat impune respectarea în activitatea educativă — și cu atît mai mult în cea pionierească — a principiului îmbinării conducerii pedagogice cu autoconducerea. Traducerea în viață a acestui principiu oferă copiilor prilej de manifestare mai pronunțată și mai liberă a dorințelor și intereselor lor ; creșterea și intensificarea autoconducerii, orientate în mod pozitiv, reprezintă o expresie a perfecționării și desăvîrșirii conducerii pedagogice.[5]

O dată cu înaintarea în vîrstă se înregistrează o sporire continuă a ponderii autoconducerii în procesul dezvoltării personalității (schema 2), corespunzător maturizării treptate, creșterii experienței de viață a individului și a orizontului său de cultură generală, dorinței lui tot mai pregnante de a participa direct, efectiv, la propria sa perfecționare, la bunul mers al activității colectivului. Acest fenomen nu duce însă la diminuarea rolului conducerii, al educației, care își menține funcția de orientare pe tot parcursul vieții.

Îmbinarea conducerii cu autoconducerea pionierească creează un tip de relații specifice între comandanți și pionieri. „Ele pun accent mai mult pe sugerare și încurajare decît pe directiva sau dispoziție... Conducerea pedagogică, înfăptuită în acest cadru, este indirectă, mi locită de inițiativa și activitatea pionierilor, mai spontană și mai diversă decît cea școlară"[6]. Ca

[4] Cecil A. Gibb, *Leadership*, în *Gartner Lindzey*" vol. II, Massachusetts, 1954, p. 877—920 ; Fritz Redl, *Group Emotion an Leadership*, New York, 1950, p. 160 ; David H. Hemphill, *What is leadership ?*, în „The Canadian Administrator", vol. VIII, nr. 2, noiembrie, 1968, p. 6—8.

[5] Patița Silvestru și Virgil Caraba, *Coordonate pedagogice ale activității pionierești*, „Educația pionierească" nr. 4/1968.

[6] Virgiliu Radulian, *Direcții și perspective în activitatea Organizației pionierilor din R.S.R.*, referat la Simpozionul *Bazele psihopedagogice ale activității pionierești*, București, mai 1969.

educator, comandantul „se situează în aparență pe planul al doilea, lăsînd cîmp larg pentru manifestarea individualității pionierilor, a capacității lor creatoare și a aptitudinilor lor organizatorice"[7].

În concepția noastră pedagogică *autoconducerea* este privită numai în interrelația sa cu conducerea procesului educativ. În acest context, prin autoconducere înțelegem procesul de participare directă, efectivă și continuă a pionierilor și școlarilor la inițierea, la organizarea propriei lor activități. Conținutul autoconducerii pionierești se manifestă în diferite forme, prin care autoconducerea urmărește să facă din pionieri autorii propriei perfecționări, apelînd la spontaneitatea lor, la dorința de a-și pune în mișcare toată ființa și cugetarea proprie contribuind astfel la adevărata dezvoltare a personalității lor.

Valoarea educativă a autoconducerii pionierești constă în aportul la formarea unui complex de trăsături pozitive ale personalității, printre care inițiativa ocupă un loc deosebit. Inițiativa, ca trăsătură general-umană constă în capacitatea omului de a întreprinde anumite acțiuni, de a stabili scopul și de a proiecta activitățile respective, de a mobiliza energia psihică în vederea realizării celor propuse. În mod concret, inițiativa apare ca „o reacție comportamentală, care presupune o relație directă a persoanei (persoanelor) cu acțiunea o legătură nemijlocită între cel ce emite sugestia, proiectul activ, repartiția forțelor în realizarea acțiunii și obiectul inițiativei sale. În același timp inițiativa se definește prin prioritate ; este actul aceluia care propune sau face primul un anumit lucru. Cultivată anume în structura personalității, ea devine o însușire calitativă a acesteia — spirit de inițiativă ; este acea calitate a individului, frămîntat de căutări, de a concepe, provoca și realiza în mod independent propuneri, acțiuni proiecte proprii.[8]

Inițiativa este o trăsătură de caracter și de voință cu o sferă de manifestare foarte largă, care, bineînțeles, se întrepătrunde și cu autoconducerea, fără a se limita, însă, numai la aceasta. Ea acționează pe întreaga arie a procesului de autoeducație, dezvoltîndu-se de timpuriu, la început imitativ sau sub conducerea adulților, transformîndu-se treptat, în condițiile unei activități colective, într-o atitudine constantă a personalității.

Stimularea și folosirea inițiativei pionierești în activitate pot fi realizate cu succes numai în cadrul unor coordonate pedagogice bine stabilite :

a) inițiativele pozitive ale pionierilor se pot declanșa și funcționează în baza unei optime atracții și determinări a copiilor spre acțiune ; ele se educă deci *în* și *prin* acțiuni social-mente organizate ;

b) inițierea organizarea, desfășurarea, ca și conducerea activităților de către pionierii înșiși, sînt continuu direcționate de comandantul-pedagog, fără a se învedera o dirijare expresă, impusă din partea acestuia ;

c) în procesul educării copiilor prin intermediul organizației, aceste atitudini urmează să fie cultivate pe o traiectorie ascendentă, în funcție de particularitățile dezvoltării generale a elevilor la diferite vîrste, ca și în funcție de specificul de conținut și formă al diferitelor activități concrete în care sînt solicitați copiii să-și manifeste independența și inițiativa.[9]

Sarcina importantă a Organizației pionierilor de *promovare* a *autoconducerii copiilor* și a inițiativei lor în activitatea pionierească se realizează prin multiple forme, căi, pe care conținutul autoconducerii le îmbracă. Menționăm pe scurt pe cele mai importante dintre acestea :

a) *Participarea pionierilor la desemnarea liberă a membrilor care să facă parte din organele de conducere ale organizației* reprezintă una din căile prin care pionierii își manifestă inițiativa, sînt antrenați la autoconducere. După cum se știe, conform statutului, „pionierul are dreptul să participe la întreaga activitate a detașamentului și a unității, să facă propuneri pentru îmbunătățirea muncii pionierești, să ia parte la activitățile organizate de casele și Palatul pionierilor".[10]

[7] A. Dancsuly, *Perfecționarea metodică a activității pionierești*, în *„Culegere de referate și comunicări științifice*, Cluj, 1966, p. 9

[8] Ana Tucicov-Bogdan și Gheorghe Fleancu. *Rolul pionierilor în inițierea și realizarea acțiunilor lor*, în vol. *Activitatea educativă pionierească*", E. P., 1969, p. 104.

[9] Ana Tucicov-Bogdan și Gheorghe Fleancu, *Op. cit.* p. 103

[10] *Statutul unităților și detașamentelor de pionieri din Republica Socialistă România*, E. P., București, 1967, p 20.

Exercitîndu-și dreptul de a alege, pionierii sînt stimulați să cunoască și să aprecieze acele calități morale și organizatorice pe care trebuie să le posede membrii colectivelor de conducere. Făcînd propuneri pentru viitorii membri ai acestor colective, pionierii sînt deprinși să-și asume răspunderea pentru cei pe care-i susțin să fie aleși. Totodată, pionierii, învestiți cu puterea de conducere, prin alegerea lor, devin conștienți de încrederea pe care colectivul detașamentului sau unității de pionieri le-a acordat-o, de faptul că voința supremă a organizației este exprimată de adunarea generală a pionierilor în fața căreia, chiar cei aleși, vor trebui să raporteze de felul în care se achită de sarcinile încredințate.

Participarea la alegerea organismelor de conducere îi deprinde pe copii să încredințeze funcții de răspundere cu caracter social celor mai buni și mai activi membri ai organizației, să facă judecăți de valoare asupra conduitei tovarășilor lor, să-și scruteze autocritic propria conduită, să participe deschis la formarea unei opinii corespunzătoare în colectivul pionieresc, să se îngrijească de timpuriu de bunul mers al treburilor colectivității. Aceste exerciții de activitate socială pregătesc generațiile de copii pentru activitatea lor viitoare în societate, cînd vor trebui să îndeplinească, în mod activ, diferitele roluri și sarcini de răspundere. De aceea, apreciind efectul educativ al acestor exerciții — atît prin prisma prezentului, cît și a viitorului — vom combate unele practici greșite ca : impunerea punctului de vedere al comandantului în legătură cu pionierii care urmează să fie aleși în colectivele de conducere, îndeplinirea exclusivă de către comandanți a tuturor sarcinilor fără antrenarea efectivă a copiilor etc.

În perioada pionieratului, elevii- pionieri au create toate premisele de a se exersa și de a îndeplini alternativ funcții de răspundere si rolul de executanți. Întrucît rolurile de conducere în activitatea pionierească nu sînt destinate unei echipe de elită, orice pionier poate să aspire spre ele si să le obțină, îndeplinind condițiile cerute.

b) *Participarea efectivă la întocmirea programelor de activitate* ale detasamentelor și unității reprezintă o altă cale prin care copiii sînt antrenați la autoconducere. Încă în etapa proiectării acestor programe, pionierii sînt stimulați să facă propuneri interesante, adecvate, realizabile. Orice propunere va fi luată în considerare, discutată și analizată, în vederea raportării ei la cerințele colectivului respectiv, pentru acceptarea sau respingerea ei. Din mulțimea propunerilor făcute se vor selecționa numai acelea care corespund obiectiv necesităților co'ectivului într-o anumită etapă, perioadă. Chiar în procesul selecționării vom acorda întîietate pionierilor. Ei vor fi conduși de către comandanți spre aprecieri juste, în așa fel încît copiii singuri să ajungă în cele din urmă programul de activitate. În felul acesta, pionierii vor putea fi nu numai beneficiari, ci și autori ai propriilor lor activități.

c) *Exercitarea deprinderilor de autoconducere și a inițiativei copiilor în procesul îndeplinirii sarcinilor de organizație, al efectuării controlului și autocontrolului* pentru aprecierea modului lor de realizare este o cale specifică de stimulare și dezvoltare a personalității elevilor prin activitatea pionierească.

Sarcina de organizație contribuie substanțial la educarea copiilor în spiritul răspunderii sociale, ea semnificînd îndeplinirea obligațiilor la un anumit nivel, cu performanțe optime și cu promptitudinea necesară. Din practica muncii pionierești rezultă că, pentru a se baza pe efectul educativ al îndeplinirii sarcinilor, este nevoie ca pionierul să ajungă la „înțelegerea în prealabil a sarcinilor date ; apoi, o proiecție clară a rezultatului scontat, cu aprecierea mijloacelor care stau la dispoziție ; în sfîrșit, posibilitatea relatării cît mai exacte a modului în care acțiunea a fost realizată".[11]

În procesul colaborării dintre comandanți și pionieri, al îmbinării conducerii cu autoconducerea, este necesar să se asigure : a) repartizarea judicioasă a răspunderii în acțiuni pe majoritatea pionierilor din detașament sau chiar pe întreg detașamentul ; b) adecvarea repartizării sarcinii în raport cu dificultatea pe care o pune.

Toți copiii, mai buni sau mai slabi la învățătură, cu aptitudini organizatorice mai evidente sau mai puțin conturate, să fie antrenați la viața colectivului

[11] Tinca Crețu, *Educarea spiritului de răspundere prin intermediul activităților pionierești*, în vol. *Activitatea educativă pionierească* E. P., București, 1969, p. 151.

pionieresc prin sarcini concrete. Succesul obținut în activitatea pionierească constituie un impuls și pe linia atitudinii față de învățătură. Subliniem acest aspect, deoaece încă se mai înregistrează tendința de a acorda sarcini de răspundere numai elevilor cu rezultate bune sau foarte bune la învățătură.

O dată cu distribuirea sarcinilor trebuie să intre în funcțiune *controlul și autocontrolul pionieresc*, desfășurat de către întreaga colectivitate și în special de colectivul de conducere al detașamentului și de către comandantul unității.

Autocontrolul trebuie înțeles atît la nivelul fiecărui pionier în parte, cît și la nivelul colectivului de conducere al detașamentului. El se efectuează prin raportare la îndatoririle pionierești înscrise în statut, prin comparație cu rezultatele anterioare și în lumina unei perspective.

Promovarea pionierilor în colectivele de conducere ale detașamentului și unității aduce în discuție problema elevului-conducător, care stă în fruntea colectivului de copii. Cercetări mai vechi[12] au dezbătut probleme privind calitățile, interrelațiile, modalitățile de afirmare etc. ale elevilor cu roluri de conducere în colectivitățile de copii. Supraapreciind existența calităților necesare, cărora le găseau uneori o explicație exclusiv ereditară și apreciind în consecință că roluri de conducere pot îndeplini numai anumiți copii, multe din aceste cercetări aveau totuși un caracter stimulativ. Cercetările recente în această problemă[13] scot în evidență nu numai calitățile pe care trebuie să le posede elevul cu rol de conducere, ci și faptul că personalitatea copilului aflîndu-se în formare, asemenea calități pot apare în însuși procesul activității, prin exersarea și stimularea pionierilor. De asemenea, ele atrag atenția că în cazul în care copii nu sînt antrenați pe măsura puterilor lor reale la activitate într-un cadru organizat — școală, organizație — ei își caută teren de manifestare a tendințelor lor firești spre acțiune în grupuri spontan organizate în afara școlii.

d) Participarea copiilor la autoconducerea pionierească și manifestarea inițiativelor se exprimă evident în procesul formulării anumitor cerințe privind conduita pionierilor, al unor hotăriri liber-acceptate de colectivul pionieresc, menite să ducă la perfecționarea activității. Potrivit teoriei dezvoltării stadiale a colectivului de copii, argumentată și dezvoltată în mod clasic de A.S. Makarenko, *conducerea pedagogică se resimte mai direct în stadiul inițial*, cînd copiii au nevoie de cerințe ferme și de îndrumări foarte concrete, nedispunînd de o experiență personală pe care să se bazeze. În acest stadiu, participarea pionierilor la autoconducere este mai limitată, comandantul avînd un rol deosebit în inițierea, organizarea și desfășurarea activității.

Mai tîrziu, cînd *colectivul pionieresc începe să se sudeze în jurul unui nucleu de copii mai activi*, participarea lor la autoconducere dobîndește valențe noi, comandantului revenindu-i sarcini mai ales în direcția *sugerării* unor acțiuni, a modalității lor de realizare. Preluarea acestor sugestii de către activul respectiv, alături de unele inițiative proprii, care sînt îmbrățișate mai apoi de întregul colectiv, caracterizează nivelul autoconducerii în această etapă de dezvoltare a colectivului pionieresc.

În sfîrșit, *ajuns la un nivel mai dezvoltat de organizare*, colectivul pionieresc nu se mai mulțumește numai cu îndeplinirea cerințelor și sarcinilor trasate din exterior, ci, începe, pe baza interiorizării acestor cerințe și a convingerilor care i se conturează treptat, să formuleze el însuși anumite cerințe și norme de conduită pionierească. În acest sens, el nu numai că manifestă o inițiativă deosebită în proiectarea activității, dar exprimă și pretenții asupra calității, a nivelului la care aceasta trebuie înfăptuită. Astfel, se formulează cerințe privind punctualitatea, promptitudinea, respectarea angajamentelor, colaborarea, atitudinea în colectiv și în afara colectivului etc.

e) Strîns legată de această cale, trebuie abordată și *problema opiniei publice a pionierilor și școlarilor*. Se știe că opinia publică reprezintă o forță educativă însemnată, înregistrînd efecte pozitive atît asupra fiecărui pionier,

[12] Lucian Bologa, *Elevul conducător*, Editura Institutului de psihologie al Universității din Cluj la Sibiu, 1943; George Em. Marica, *Conducerea la copii*, Editura Institutului de psihologie al Universității din Cluj la Sibiu, 1942.

[13] Ana Tucicov-Bogdan, *Spontaneitatea copiilor și acțiunea educativă dirijată*, „Educația pionierească" nr. 1/1968.

cît și asupra întregii colectivități. Opinia publică pionierească se află într-un raport direct și reciproc cu dezvoltarea colectivului de detașament și de unitate. Cu cît colectivul este mai dezvoltat, cu atît forța opiniei publice se manifestă mai puternic, mai eficient, și invers. Avînd posibilitatea să-și spună cuvîntul, să critice, să propună și să ia hotărîri, pionierii creează un curent de opinie sănătos în viața școlii, ca expresie a participării lor la autoconducerea colectivului respectiv.

Opinia pionierilor nu este însă un proces spontan, ci un proces dirijat, de formare, în care comandanților le revin sarcini importante. Uneori, însă, comandanții de pionieri nu folosesc în suficientă măsură forța opiniei și recurg la activizarea acesteia numai cînd unul din copii săvîrșește o abatere mai gravă. Alteori, comandanții consideră că opinia publică se formează numai prin prelucrări, discuții, exemple oferite din cărți și din presa cotidiană. Este știut că „opinia publică sănătoasă nu se poate forma și menține numai pe bază de discuții, de influențe verbale. Ea presupune o organizare minuțioasă a vieții și muncii elevilor în colectiv, o activitate practică și bogată care să se desfășoare pe baza unor perspective mobilizatoare"[14].

Desigur acest lucru nu este ușor. Mai ales că, uneori, în colectiv pot exista mentalități, păreri nejuste, contrarii și opuse chiar, în legătură cu diferite activități. Comandantul de pionieri, sprijinind și susținînd părerile pozitive, caută să alimenteze opinia sănătoasă, mobilizînd copii în lupta de neutralizare și de combatere a opiniilor greșite.

f) Folosirea judicioasă în activitatea pionierească a acelor mijloace care îndeplinesc funcția de acceleratori, de stimulatori ai procesului de dezvoltare a inițiativei copiilor.[15] Printre acestea se înscrie sistemul de încurajare și stimulare a eforturilor copiilor, concretizat în distincțiile și titlurile pionierești. Prin semnificația și valoarea lor educativă, distincțiile pionierești recompensează moral și social pe copil sau colectivul, reprezentînd, totodată un puternic stimulent, o apreciere prezentă, o perspectivă. Luînd în considerare dorința de afirmare specifică vîrstei, chiar dacă motivația nu este întotdeauna cea mai fundamentată, trebuie să venim în întîmpinarea acestei dorințe și să-i sprijinim pe copii în îndeplinirea condițiilor necesare pentru obținerea distincțiilor pionierești. Desigur că mobilul activității nu-l va constitui, în primul rînd, obținerea recompensei ci conștiința îndeplinirii îndatoririlor pionierești. Nu trebuie însă neglijată nici latura privind satisfacția pe care o oferă aprecierea pozitivă, recompensa în viața copiilor.

g) Metodele de educare a spiritului de inițiativă și autoconducere sînt, în fond, metodele generale de educație. Dintre ele, unele influențează mai mult, mai puternic, dezvoltarea inițiativei și autoconducerii. Astfel, *metoda convingerii*, prin utilizarea procedeelor multiple de care dispune, îl face pe copil să delibereze și să propună numai acele manifestări de a căror necesitate este convins, al căror scop și semnificație le sesizează. Există pionieri care dovedesc mai multă încredere în forțele proprii și care își exteriorizează cu ușurință inițiativele. Există însă și copii mai timizi, care au nevoie de un sprijin pentru afirmarea inițiativei lor. În aceste cazuri, *îndemnul și consultarea, sfatul și încurajarea*, venite la timp din partea comandantului, sînt salutare. Prin îndemnuri calde și recomandări făcute cu tact se realizează o *emulație* specifică, o *entuziasmare* a fiecărui copil și a întregii colectivități pionierești, „Entuziasm nu poate emana decît de la un entuziast, iar declanșarea acestei atitudini nu o realizează decît acela care e prieten apropiat cu copiii"[16].

Etapei entuziasmării este necesar să-i urmeze *antrenarea efectivă* a pionierilor în autoconducerea activității. Este foarte important ca această antrenare să se realizeze printr-un exercițiu continuu, prin punerea copilului în permanență în situația de a acționa concret, de a rezolva anumite probleme, de a învinge greutățile, de a găsi modalități personale pentru îndeplinirea sarcinilor.

Exercitarea permanentă a copiilor în acțiunea de autoconducere vizează

[14] A. Dancsuly, *Probleme ale formării opiniei publice a elevilor*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1963.

[15] Virgil Caraba, *Dezvoltarea spiritului de inițiativă al școlarilor în procesul activității pionierești*, „Revista de pedagogie" nr 6/1962, p. 55.

[16] Patița Silvestru, *Mijloace și metode de stimulare a inițiativei pionierilor*, în vol. *Activitatea educativă pionierească*, E.P., București, 1969.

masa colectivului pionieresc, ca și pe fiecare pionier în parte. Bineînțeles că antrenarea copiilor la un exercițiu susținut implică respectarea cerințelor privitoare la gradarea eforturilor în raport cu dezvoltarea generală a copiilor respectivi, cu forțele lor fizice și intelectuale

În entuziasmarea și antrenarea copiilor în autoconducerea activității, un rol însemnat îl are desigur și *exemplul personal* al comandantului de pionieri, atitudinea lui plină de inițiativă, de receptivitate față de nou.

Pe toate aceste căi, educatorii — comandanți de pionieri — pot acționa cu succes în direcția dezvoltării autoconducerii și inițiativei la copii. Aceste însușiri de caracter și de voință sînt de fapt premise necesare ale creativității către care fiecare individ este necesar să aspire încă din anii copilăriei, ai preadolescenței, căci ele conduc spre înnoire, progres, atitudine activă în fața vieții, relevînd noi dimensiuni ale personalității umane, valorificînd potențialul virtual al individului cît mai plenar și mai eficient pentru propria sa dezvoltare, precum și pentru mersul înainte al colectivității.

Valențele formative ale muncii social-utile pionierești

Ioana Popescu — Tuță, cercetător științific,
Sectorul de cercetare a activității pionierești,
Consiliul Național al Organizației Pionierilor.

Una din sarcinile importante ale activității pionierești constă în formarea dragostei pionierilor pentru munca în folosul societății, al patriei noastre socialiste. Corelat, activitatea pionierească urmărește educarea elevilor în spiritul respectului pentru muncă în general și pentru munca fizică în special.

Prin întregul său sistem educativ, activitatea pionierească realizează la pionieri și școlari educarea dragostei față de oamenii muncii și față de partid, ca expresie a legăturii generației tinere cu cea adultă. Munca social-utilă, efectuată de elevi în cadrul activității extradidactice pionierești, are înrîurire formativă asupra dezvoltării personalității lor. Pornind de la această premisă, elevii a patru clase au participat la o serie de activități social-utile în cadrul cercetării *Contribuția activității pionierești la educația prin muncă și pentru muncă a elevilor* *

Cînd vorbim de munca social-utilă a elevilor avem în vedere definiția pe care a dat-o Lenin acestei forme de activitate umană : ...muncă fără plată, în folosul societății, muncă ce se depune nu pentru a îndeplini o anumită obligație, nu pentru a obține dreptul de a primi produse, nu după norme dinainte stabilite și consfințite de legi, ci muncă voluntară, muncă în afară de orice norme, muncă ce se prestează fără a fi condiționată de remunerație, muncă izvorîtă din deprinderea de a munci pentru folosul obștesc, din conștiința (devenită deprindere) că munca este necesară pentru binele obștesc, munca devenită o necesitate a unui organism sănătos" [1].

Munca social-utilă a elevilor cuprinși în experiment a depășit nevoile imediate ale autoservirii în cadrul colectivului, dobîndind un caracter mai larg. Astfel, elevii claselor a IV-a C și a V-a D au confecționat unele jucării, au reparat unele materiale didactice și cărțile uzate de la biblioteca școlii, au amenajat un părculeț situat în apropierea școlii ș.a. Pe lîngă astfel de activități, elevii din clasele a VI-a A și a VII-a B au fost antrenați în efectuarea

* Cercetarea s-a desfășurat în mod intensiv la unitatea de pionieri a Școlii generale nr. 122 din București. Mulțumim pe această cale pentru sprijinul acordat tovarășelor comandante Maria Bârgăoanu, Teodorina Pavelescu, Natalia Mirescu și Zoe Ungureanu.

[1] V. I. Lenin, *De la distrugerea unei orînduiri seculare spre făurirea unei orînduiri noi*, vol. *Lenin despre învățămîntul public*, E.S.D.P., București, 1959, p. 406.

unor operații din procesul de producție în cadrul întreprinderii „Didactica". În afară de aceste activități propuse și realizate în mod diferențiat de fiecare detașament, elevii au participat la unele activități cu caracter patriotic în „Săptămîna primăverii" și la unele acțiuni în vederea strîngerii de fonduri pentru ajutorarea copiilor din zonele inundate.

În stabilirea și eșalonarea acestor activități am pornit și de la cunoașterea muncii social-utile efectuate de numeroase detașamente pionierești din diferite județe ale țării, de la cunoașterea ponderii acestor activități în programele de activitate ale detașamentelor *.

Variată în conținut și forme, munca social-utilă a pionierilor și școlarilor reliefează o trăsătură generală a copiilor și anume dorința lor spre activitate socială, aspirația spre o activitate în folosul societății. Atunci cînd acestei tendințe firești spre activitate socială a copilului i se dă un conținut adecvat, plin de cunoștințe și colorat afectiv, ea are rezonanțe formative în dezvoltarea întregii lui personalități.

Ținînd seama de aceste aspecte, în programarea acțiunilor social-utile la clasele cuprinse în experiment am mai avut în vedere respectarea particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor, nivelul educațional al fiecărui detașament pionieresc, nevoile școlii și ale mediului social înconjurător, stabilirea unui raport judicios între activitățile social-utile și alte genuri de activități. Considerăm munca elevilor la confecționarea unor materiale didactice în cadrul întreprinderii de profil ca o formă de activitate social-utilă, care prezintă unele trăsături specifice. În primul rînd, rezultatele muncii elevilor au o valoare socială mai largă, deservind nevoile școlilor de diferite grade din toată țara. Efectuînd un sondaj în rîndul elevilor care au lucrat în întreprinderea „Didactica", am constatat că 74% din elevii clasei a VI-a A și 70% din elevii clasei a VII-a B au înțeles valoarea socială a muncii efectuate.

„Alături de muncitori, noi am lucrat la finisarea unor truse de material didactic care vor folosi elevilor din clasele I—V la învățarea numerației" — scrie elevul B. M. din clasa a VI-a A. „Cînd eram în clasa I — scrie elevul A. O. din clasa a VII-a B — noi decupam singuri litere și cifre din ziare și reviste. Cei mici învață cu ajutorul unor materiale didactice moderne. Mă bucur că pot lucra împreună cu colegii mei la confecționarea de materiale didactice atît de folositoare școlii".

Altă trăsătură a muncii social-utile efectuate în întreprinderea amintită a constat în faptul că organizarea muncii elevilor a îmbrăcat forma modelului existent în producție. De cele mai multe ori, elevii au lucrat pe lîngă muncitori din secția mase plastice-finisaj. Uneori, a existat posibilitatea ca ei să efectueze în colectiv anumite lucrări, ca de pildă așezarea pieselor mobile cu fixare magnetică în trusă, clasificarea literelor și cifrelor desprinse din matriță. În această situație a apărut în mod spontan întrecerea între grupele de elevi, care a îmbrăcat o formă similară concursului pionieresc.

Elevii au dat dovadă de inițiativă creatoare în organizarea muncii, în stabilirea unor criterii ale întrecerii. Evidența muncii efectuate a fost încredințată activului pionieresc și fiecărui membru al colectivului. Atitudinea elevilor față de munca social-utilă, față de cei din jur, a constituit obiectul unor adunări pionierești de analiza muncii.

În organizarea participării elevilor la orice formă de muncă social-utilă, am urmărit respectarea criteriului atractivității, al îmbogățirii cunoștințelor elevilor despre realitatea noastră socială, al promovării inițiativei creatoare și al organizării muncii ca proces colectiv.

În cadrul sistemului activităților extradidactice ale pionierilor a fost posibilă valorificarea unor rezultate ale muncii elevilor și a unor aspecte informaționale privitoare la munca oamenilor în diferite sectoare de activitate.

Pe această coordonată se înscrie participarea elevilor cuprinși în experiment la expoziția „Pionierii lucrează" organizată de către Consiliul pionieresc al sectorului VI, la sfîrșitul trimestrului al III-lea, în Școala generală nr. 122 din București. Legat de valorificarea informațiilor culese din diverse surse

* Pentru elevii de la Școala generală Fărcașa-Neamț a devenit o tradiție plantarea a cite 2—3 ha. de puieți de conifere în fiecare an, iar pentru pionierii de la Școala generală nr. 12 din Iași a devenit o tradiție îngrijirea monumentului din apropierea școlii — sau amenajarea „Poienița pionierilor". În fiecare toamnă, majoritatea elevilor din mediul rural participă la acțiuni de strîngere a recoltei în cadrul C.A.P și I.A.S. Aceste acțiuni cu caracter sezonier sînt îmbinate în unele unități pionierești cu munca social-utilă, organizată permanent în cadrul minifermelor pionierești.

au fost organizate concursurile : „Obiective economice și social-culturale din orașul București" — la clasa a IV-a C și „Realizări ale oamenilor muncii din sectorul IV", la clasa a VII-a B. De asemenea, pionierii au întocmit albume cu aspecte din munca lor și a celor vîrsnici.

Munca social-utilă a elevilor este importantă nu atît prin rezultatele sale economice, cît mai ales prin consecințele sale educative.

O primă constatare care s-a desprins se referă la faptul că elevii cuprinși în experiment evaluează realist rezultatele muncii de învățare și nivelul par-

Anexa nr. 1

Autoaprecierea rezultatelor

Nr. crt.	Clasa Felul aprecierii	ÎNVĂȚĂRII										MUNCII SOCIAL-UTILE									
		Etapa I					Etapa a II-a					Etapa I					Etapa a II-a				
		F. bună	Bună	Suficient	Insuficient	Fără răspuns	F. bună	Bună	Suficient	Insuficient	Fără răspuns	F. bună	Bună	Suficient	Insuficient	Fără răspuns	F. bună	Bună	Suficient	Insuficient	Fără răspuns
1	IV – C	30	42	15	11	2	21	40	22	17	–	8	12	65	11	4	18	32	39	11	–
2	V – D	40	21	19	13	8	27	44	13	16	–	15	28	36	21	–	16	56	28	–	–
3	VI – A	19	54	20	7	–	16	54	22	8	–	8	20	29	39	4	24	60	12	4	–
4	VII – B	18	36	13	21	12	17	32	27	19	5	5	15	49	26	5	18	30	26	11	15

ticipării lor la acțiunile social-utile (vezi anexa nr. 1).

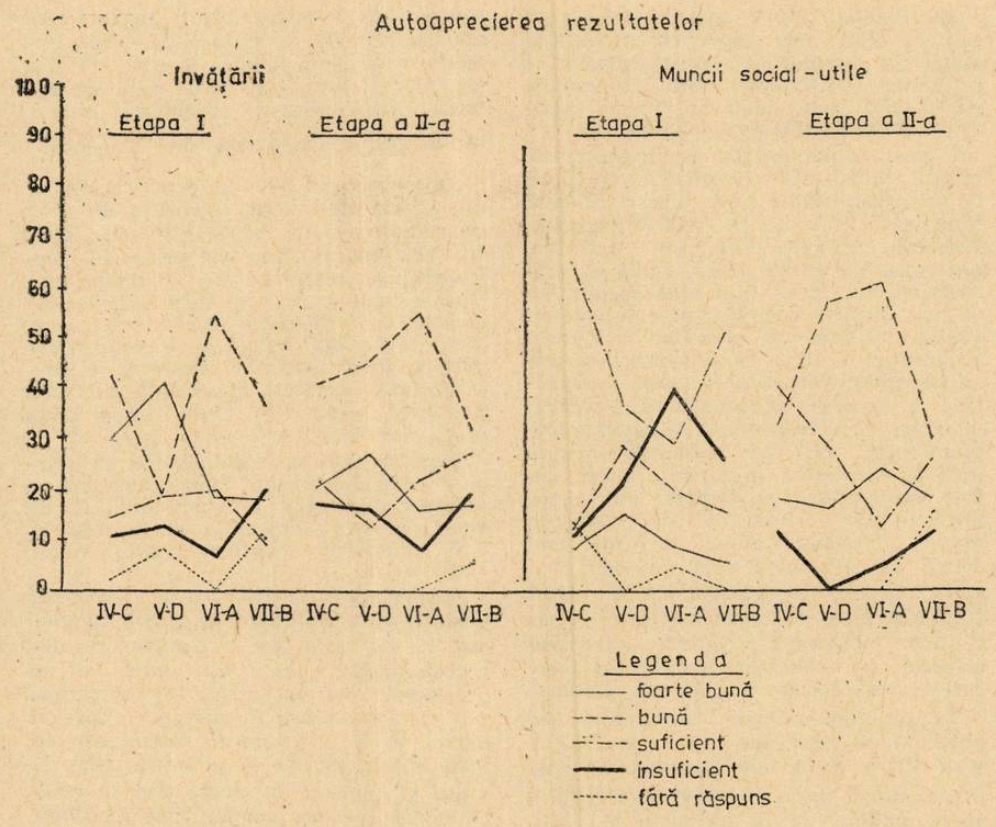
Dacă în aprecierea situației la învățătură punctul de vedere al elevilor din clasa a IV-a C coincide, de cele mai multe ori, cu aprecierea comandantei, în aprecierea nivelului participării la munca social-utilă elevii exprimă și alte opinii, din care rezultă slaba lor antrenare în astfel de activități. „În clasa a III-a nu s-a făcut nici o activitate socială-obștească. Cînd eram mai mici am participat la plantarea de panseluțe în curtea școlii și într-un părculeț'. „Am participat doar o singură dată la plantarea de pomi, deși îmi place foarte mult munca în grădină. Acasă, singur, îngrijesc florile și cîțiva pomi" — spune elevul M. A. din clasa a IV-a C.

Tendința spre activitate socială se manifestă și mai evident la elevii din clasele mai mari după cum se vede și din anexa 1. Pe lîngă variatele propuneri de participare la acțiuni social-utile, elevii propun înființarea unor cercuri cu caracter practic : micii gospodari, micii cetățeni, prietenii păsărilor ș. a.

Considerăm că este important din punct de vedere educativ ca în programarea acțiunilor social-utile să se pornească de la cunoașterea experienței în această direcție a fiecărui colectiv. Conștientizarea rezultatelor propriei activități de către elevi a constituit pentru noi premisa inițială în cultivarea unei motivații sociale a activităților social-utile propuse și realizate în colectiv. Un obiectiv al experimentului nostru a constat în a oferi elevilor o arie cît mai largă pentru munca în interesul societății.

Așa cum am arătat, în cadrul activităților extradidactice pionierești elevii au avut posibilitatea să-și manifeste tendința lor firească spre activitate obștească. Repetînd proba de control la sfîrșitul acestui an școlar, s-au conturat unele rezultate pozitive, potrivit anexei nr. 1. Media procentelor elevilor din cele patru clase care apreciază ca foarte bună activitatea social-utilă, depusă în anul școlar 1969—1970, a crescut de la 9% la 19%. Dintre elevii chestionați apreciază că sînt mulțumiți de rezultatul muncii social-utile 44,5%, față de 19% în prima etapă. Media procentelor elevilor nemulțumiți de felul în care au participat la acțiunile social-utile a scăzut de la 24% la 8,5%. Ultimul procent se referă la elevii care, din diverse motive, n-au participat la acțiunile social-utile organizate în colectiv.

Prin urmare, o valență formativă a muncii social-utile se referă la faptul că *ea oferă fiecărui elev posibilitatea*



să compare activitatea proprie cu cea a colegilor săi, să-și aprecieze activitatea dintr-o altă persepectivă, să-și modeleze conduita potrivit cerințelor dezvoltării colectivului.

Munca social-utilă constituie pentru fiecare elev un exercițiu formativ complex, care contribuie la organizarea experienței de viață și activitate. Munca social-utilă efectuată cu elevii preadolescenți răspunde dorinței, aspirației lor de a fi folositori societății. Acest gen de activitate devine pentru elevi un mijloc de afirmare în colectiv, de manifestare a forțelor fizice și spirituale. În procesul muncii social-utile, elevi au posibilitatea să se cunoască mai bine, să se apropie unii de alții. Într-un chestionar de opinii s-a cerut elevilor să indice pe cei mai buni și pe cei mai slabi din clasă la învățătură și la acțiunile social-utile. În majoritatea cazurilor, elevii foarte buni și buni la învățătură sînt apreciați, de către colectiv, printre primii și la acțiunile social-utile. Din răspunsurile elevilor se constată și conturarea unor profiluri extreme de elevi buni la învățătură, dar cu slabe rezultate la acțiunile de interes comun. Așa, de pildă, colectivul clasei a IV-a C apreciază că elevul D. A., situat printre primii la învățătură, se sustrage sub diverse motive de la munca social-utilă, are o atitudine necolegială față de rezultatele la învățătură obținute de ceilalți membri ai colectivului. În cadrul adunărilor de detașament a fost discutată atitudinea acestui elev față de colegi, față de acțiunile social-utile inițiate de colectivul său.

In timpul desfășurării experimentului, am sesizat faptul că unii elevi slabi la învățătură participă cu entuziasm la munca în folosul colectivului, în folosul societății. Acest aspect a fost relevat și de majoritatea elevilor din clasa a VI-a A. Un obiectiv al fiecărui detașament pionieresc a fost să atragă întreg colectivul la rezolvarea unor sarcini obștești.

Au existat cîteva cazuri, ce-i drept puține, cînd unii elevi cu o situație slabă la învățătură au manifestat o atitudine indiferentă față de munca social-utilă organizată în cadrul activităților extradidactice pionierești.

Pentru comandantul de detașament, munca social-utilă organizată cu copiii îi dă posibilitatea să-i cunoască mai bine, să-i îndrume în mod diferențiat. Folosind metoda aprecierii obiective, am constatat că elevii au reușit să evalueze din ce în ce mai bine rezultatele muncii fiecărui membru al colectivului. Astfel, participarea elevilor la munca social-utilă a avut ca o consecință pozitivă *aprecierea dintr-o nouă perspectivă a valorii personalității fiecărui membru al colectivului.* Angajamentele pionierești, opiniile frumoase despre muncă, exprimate în diferite ocazii, au fost confruntate cu faptele, cu munca propriu-zisă. Conștienți de valoarea muncii efectuate, elevii au fost mai atenți la atitudinea față de muncă a colegilor lor. Considerăm ca un efect formativ al participării elevilor la activitatea obștească *atragerea întregului colectiv de elevi la rezlovarea unor sarcini social-utile* inițiate de pionieri.

În procesul muncii social-utile am observat că elevii din clasele a VI-a A și a VII-a B în mod spontan se grupează după anumite preferințe Cîțiva elevi umblau de la un grup la altul, mai mult deranjînd decît lucrînd efectiv. Apărînd întrecerea între grupe formate din cîte 5 elevi, a trebuit ca toți elevii să facă parte dintr-o grupă de muncă Este știut faptul că spiritul de competiție e foarte dezvoltat la elevii preadolescenți. În momentul în care se întîmpla să piardă întrecerea, unii luau atitudine critică față de alți colegi, acuzîndu-i de neîndemînare, de indisciplină. Cu organizarea întrecerii, structura grupuleților inițiale se modifică oarecum. Pe baza întrebării „Dacă ai avea posibilitatea să-ți alegi colegii de grupă cu care să lucrezi la confecționarea de material didactic, pe care ai alege ?" am realizat două sociograme, una la începutul, alta la sfîrșitul experimentului.

Din analiza sociogramei clasei a VII-a B rezultă faptul că rețeaua de relații are un caracter mixt. În îndeplinirea unor sarcini social-utile fetele vor să colaboreze cu băieții și invers. Majoritatea fetelor (73%) vor să lucreze în grupe cu băieții, în timp ce numai 9,5% dintre băieți preferă fetele în grupele de muncă. În acest colectiv, în prima etapă, 6 elevi (4 băieți și 2 fete) n-au fost aleși de nimeni. Coeficientul de coeziune a grupului în prima etapă este de $\frac{25}{31} = 0{,}80$.

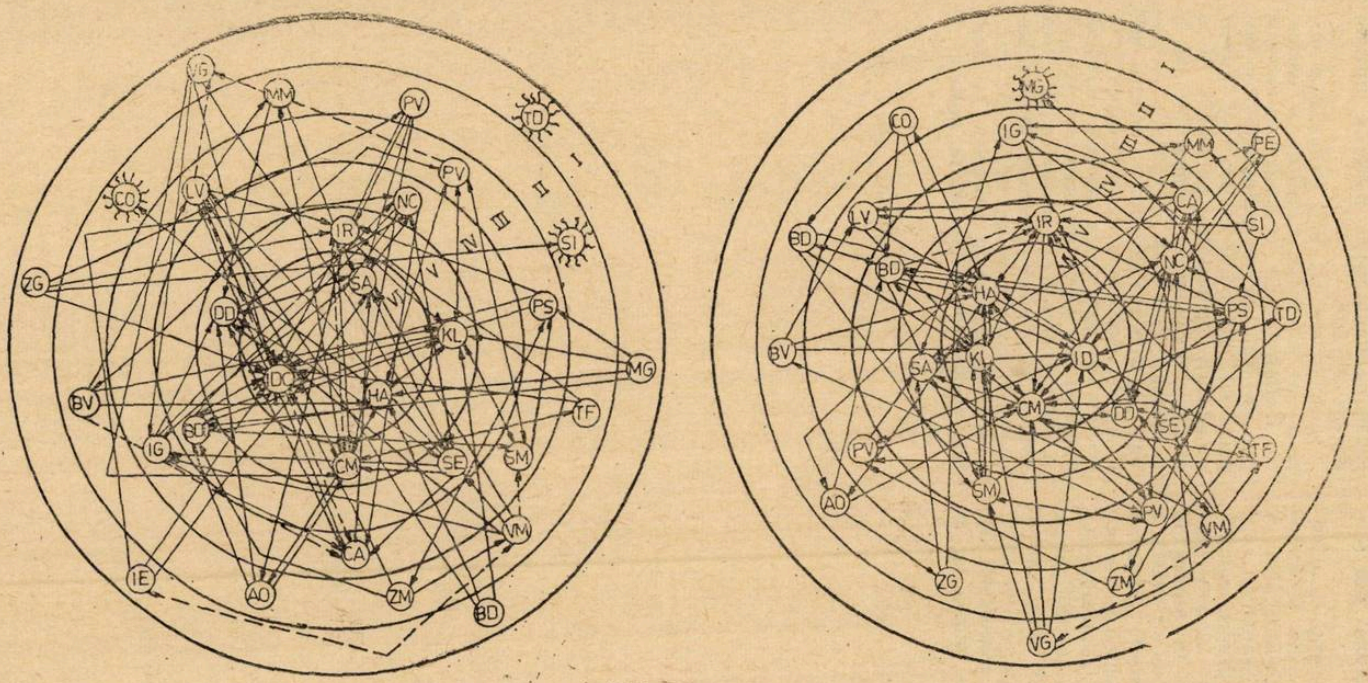
Am observat că alegerea colegilor din grupa de muncă coincide de cele mai multe ori cu relațiile afective dintre ei. Așa se face că peste 20 preferințe sînt reciproce, iar respingeri reciproce sînt numai 4. Cele mai multe alegeri din această clasă le-au avut trei elevi : doi băieți și o fată. Deși printre lideri sînt doi băieți și o singură fată, situația reprezintă de fapt ponderea reală din clasă, unde două părți sînt băieți și o parte fete.

Repetînd proba sociometrică la sfîrșitul experimentului, am constatat o creștere evidentă a coeficientului de coeziune a colectivului, de la 0,80 la 0,93, numărul elevilor nealeși reducîndu-se de la 6 la 2.

Majoritatea elevilor și-au exprimat dorința de a nu lucra în grupă cu elevul V. G., care are o comportare necorespunzătoare față de colegi și de persoanele mai în vîrstă. De asemenea, nu vor să lucreze în aceeași grupă cu elevul P. E., deoarece absentează în mod sistematic de la acțiunile colectivului și fuge de la unele ore de curs. Cu toate acestea, comandanta de detașament duce o muncă educativă susținută pentru a atrage pe acești elevi la rezolvarea problemelor colectivului. *Munca social-utilă reprezintă un exercițiu formativ complex, din momentul în care i se asigură caracter colectiv.*

Participarea elevilor la activitățile social-utile în afara școlii a contribuit la îmbogățirea experiențelor sociale, prin cunoașterea unor aspecte noi din diferite domenii de activitate. Munca elevilor în cadrul întreprinderii „Didactica" a constituit un exercițiu legat nemijlocit de viața socială.

Experiența realizată arată că încă de la vîrsta pionieriei elevii pot fi pregătiți pentru a se integra activ și cu spirit de responsabilitate în rezolvarea unor sarcini sociale. Întrebați ulterior ce au învățat de la muncitorii din secția în care au lucrat, elevii au făcut referiri la unele indicații legate de protecția și securitatea muncii, de efectuarea unor operații de muncă, la date legate de organizarea muncii în secție și în întreprindere. De asemenea, au menționat unele sfaturi pe care



Sociogramele clasei a-VII-a B, Etapele I și II, privind
alegerea colegilor cu care ar dori să îndeplinească o sarcină obștească

Legenda

- preferințe reciproce.
- respingeri reciproce.
- preferințe unilaterale.
- preferințe întîmpinate de respingeri.
- atitudini de indiferență.

I, II, III, IV, V, VI = Arii de preferință ale relațiilor de muncă

I = 0 alegeri
II = 1-2 "
III = 3-4 "
IV = 5 6 "
V = 7-8 "
VI = 9→ "

le-au primit de la muncitorii din secția în care au lucrat.

Considerăm ca o consecință a participării la munca social-utilă și manifestarea atașamentului elevilor față de oamenii muncii, a spiritului de solidaritate umană. Aflînd despre calamitățile care s-au abătut asupra țării noastre, despre eroismul în muncă al unor pionieri, 68% din elevii clasei a VII-a B și 87% din elevii clasei a VI-a au hotărît să muncească în timpul vacanței de vară la confecționarea unor materiale didactice pentru zonele sinistrate. Astfel, elevii din aceste clase, conștienți de faptul că pot efectua o muncă utilă, și-au manifestat dorința de a contribui prin munca lor la refacerea fondului de material didactic distrus de ape.

Manifestarea tot mai evidentă a dorinței de a munci constituie o garanție a faptului că majoritatea elevilor pun în legătură cu cunoștințele și deprinderile dobîndite în procesul muncii social-utile capacitatea personală de a munci, convingerea necesității de a participa la muncă în folosul societății. Antrenarea elevilor la munca social-utilă contribuie la realizarea procesului integrării lor sociale, sprijină acțiunea complexă de orientare școlară și de preorientare profesională. Prin natura și efectele produse, munca social-utilă constituie un mijloc de atragere a pionierilor și școlarilor la efortul constructiv al poporului nostru.

TEHNICĂ ŞI ÎNVĂŢĂMÎNT

Prof. DINU MOROIANU

Asupra eficienţei mijloacelor tehnice moderne (audio-vizuale) nu mai este nevoie să insistăm. După cum, ar fi superfluu să mai repunem în discuţie cînd trebuie să folosim aceste mijloace, adică în ce moment al lecţiei, ce spaţiu să ocupe în economia lecţiei, la ce tip de lecţie se recomandă cu precădere, la ce disciplină anume... etc.

De mulţi ani în Capitală * şi în întreaga ţară, banda de magnetofon, discul, diafilmul, diapozitivul, ediascopul, filmul ş.a., au o circulaţie din ce în ce mai largă la ora de clasă. Într-o comunicare prezentată la o sesiune organizată de municipiu în 1969, am avut prilejul de a sublinia rolul (dedus din experienţa proprie) auxiliarelor audio-vizuale în consolidarea deprinderilor la elevi, la lecţiile de literatură română. Am arătat atunci cum, pe baza lor, se deşteaptă interesul elevilor, li se corectează dicţia, învaţă să declame să deprindă corect ritmurile în prozodie... ş.a.m.d. Se proba cu acea ocazie eficienţa mijloacelor moderne în tratarea individuală şi diferenţiată a elevilor şi în formarea deprinderilor lor.

Astfel, ducînd pînă la capăt principiul folosirii mijloacelor tehnice moderne în predare, adică întrebuinţîndule integral, am elaborat între timp o *lecţie desfăşurată în întregime cu mijloace moderne de învăţare*, o lecţie vizualizată, audificată şi programată, a cărei desfăşurare are loc fără profesor, deşi elevilor li se predă, sînt examinaţi şi primesc şi notă.

Lecţia s-a desfăşurat în februarie a.c. în cabinetul audiovizual al liceului „Gh. Şincai" din Bucureşti, fiindcă posibilităţile tehnice oferite de acest cabinet corespund acestui gen de lecţie.

Acest cabinet permite un sistem de comunicare a informaţiilor nu numai de la profesor la elev, ca în sistemul clasic de predare, ci şi unul invers, ceea ce permite controlul mai eficient şi în orice moment al modului cum şi-au însuşit elevii pînă într-o anumită etapă, cunoştinţele predate. Subiectul lecţiei a fost predarea elementelor de metrică în poezie : *ritmul*. Am ales acest subiect, deoarece el se preta cel mai bine şi la vizualizare, dar şi la audificare. Proiecţiile, banda de magnetofon, planşele, au constituit elementele tehnice care au dus la inovarea şi modernizarea lecţiei. Aceasta a fost concepută ca un scenarju de film, în secvenţe, pentru sincronizarea imaginii cu sunetul şi de aceea a fost scrisă cuvînt cu cuvînt, nu numai în ceea ce priveşte partea expozitivă sau expozitiv-interogativă a profesorului, dar s-au prevăzut şi răspunsurile elevilor precum şi confirmarea sau infirmarea lor. Pentru a se ajunge la acest stadiu, fără de care lecţia nu se putea desfăşura cu mijloace moderne, s-a recurs la metoda Crawder, din industria programată, de alegere a unui răspuns din mai multe posibile, conducîndu-se astfel elevul, încît pînă la urmă să nu poată da decît răspunsuri de tip pozitiv sau negativ (terţium non alter). Elevii răspundeau cînd le cerea vocea profesorului înregistrată pe bandă de magnetofon. Uneori, trebuie ca răspunsul să fie dat concomitent de toţi elevii, fiecare manevrînd atunci individual un semnal optic. Totalizarea acestor semnale optice constituia pînă la urmă, prin calcul, procentajul de asimilare a lecţiei de către întreaga clasă. La predarea aceleiaşi lecţii, la clase paralele, se poate vedea astfel prin comparaţie, cu cît o clasă a asimilat mai bine lecţia decît altele.

Sub un anumit barem, lecţia trebuie repetată, considerîndu-se că clasa nu şi-a însuşit-o. (De ex. sub 60%. Dar la experienţele făcute s-au obţinut procentaje peste 75%).

* Bunăoară, la Liceul „Gh. Şincai", unde funcţionează un cabinet audio-vizual în care un grup de profesori ai acestui liceu au ţinut sute de ore cu lecţii de acest gen, iniţiind şi cercetări în această direcţie.

De aici rezultă ipoteza, pe care urmează s-o verificăm printr-un număr concludent de experiențe, că tipul de lecție cu mijloace automatizate are de la început un caracter formativ mai eficient. Dar, chiar dacă pînă la urmă experiențele ar infirma această ipoteză, adică s-ar dovedi că tot lecția veche clasică, e mai eficientă din punct de vedere al caracterului formativ la elevi (ceea ce logic n-ar fi cu putință, fiindcă la lecția veche profesorul nu ia contact direct decît cu foarte puțini elevi), tot rămîne lecției cu mijloace automatizate posibilitatea repetării, pînă la stabilirea în rîndurile elevilor a unui anumit stereotip dinamic. La lecția obișnuită, asta ar însemna epuizare nervoasă totală pentru profesor, obligat să repete monoton și enervant de zeci de ori același lucru pînă l-au înțeles toți elevii. Lecția cu mijloace automatizate însă nu te enervează, nu te plictisește, îți păstrează calmul și e la dispoziția elevilor la orice oră, cu inepuizabilă răbdare. Elevii au caractere, temperamente, facultăți psihice diferite și pentru a fi tratați exact în ritmul de asimilare care li se potrivește ar trebui să aibă fiecare cîte un profesor — ceea ce în sistemul învățămîntului public actual este absolut imposibil. Dar, în sistemul lecțiilor cu mijloace moderne și în special al instruirii programate el devine deîndată posibil. Se deschide astfel calea unui învățămînt de mult visat, în care fiecare elev își găsește pedagogul pe potrivă, de care să nu se jeneze, pe care să nu-l suspecteze și căruia să nu-i fie frică a-i spune orice enormitate...

Ce rămîne atunci pedagogului real, în carne și oase, dacă lecția pe bază de mijloace automatizate îi ia tocmai aceste atribute esențiale ?

Îi rămîne totul, intact ca și la început, fiindcă nu-i ia nimic, ci, dimpotrivă, îi dă mai multă importanță, așa cum mașinile ordinatoare, computerele, nu au diminuat, ci au făcut să crească rolul matematicienilor sau al programatorilor.

O lecție cu mijloace automatizate cere un efort superior unei lecții obișnuite. Conceperea, elaborarea, regia ei tehnică, cu un cuvînt realizarea ei, necesită pentru profesorul care o elaborează un volum de minimum 80 de ore, dacă există toate materialele audiovizuale gata pregătite, dar dacă trebuie să și le procure și pe acestea sau să le depisteze, atunci aproape că nu se mai poate face nici un calcul.

Este cert însă că acest tip de lecție îl degrevează pe profesor de sarcina predării, pe care o preia automatul. În schimb, profesorului îi rămîne timp pentru o altă sarcină, mai subtilă, aceea de a veghea, în timpul desfășurării predării, tocmai la diferențele de asimilare individuale dintre elevi, de a le urmări, de a interveni pe loc, de a-i trata astfel diferențiat însă operativ, din mers, și de aceea cu atît mai eficient. Înainte de a o lua pe o cale greșită, și e mai greu pe urmă să-l întorci pe elev, se știe că e mai eficient să îl împiedici de la început să înțeleagă greșit un lucru. Aici intervine așa dar rolul profesorului. El va veghea ca elevul să dobîndească deprinderi corecte de la început. După cum se vede, lecția automatizată îl dispensează de predare, în schimb îi dă o misiune pedagogică mult mai subtilă. Deci nu se poate spune că prin mijloacele tehnice moderne, inclusiv cibernetizarea învățămîntului, rolul pedagogului se va micșora. El va crește, în special în sectorul tratării diferențiate a elevilor a celor rămași în urmă — sau a celor cu disponibilități speciale într-un anumit domeniu — contribuind și mai mult la realizarea unei pedagogii formative, așa cum se cere azi.

*
* *

Am insistat puțin asupra *rolului creator al profesorului, chiar dacă lecția se automatizează tehnic*, nu numai pentru cadrele didactice, ci mai ales pentru a combate o idee cu priză la publicul cel mai larg. Am făcut-o pentru a combate o anumită idee nefondată, anume că prin tehnicizarea învățămîntului se automatizează și gîndirea elevului, că acest învățămînt șablonizează procesul de gîndire... ș.a.

Cred că nimic nu ar fi mai convingător pentru marele public ca *organizarea unei expoziții care să demonstreze tocmai caracterul stimulativ și formativ al acestor mijloace tehnice în procesul gîndirii elevului.* S-ar vădi atunci, cum nu se poate mai clar, că automatizarea în gîndire este pînă la un punct, un sistem generalizat chiar în gîndirea umană normală, fiindcă ea ține de economia activității nervoase superioare, care altfel, s-ar epuiza prea repede. Pericolul începe din momentul

cînd se folosește automatizarea acolo unde nici în activitatea liberă a gîndirii ea nu este întrebuințată.

O asemenea expoziție ar obișnui publicul să privească altfel „automatizarea gîndirii". Căci, aflîndu-se în fața unui stand în care s-ar expune evolutiv așa-zisele ustensile didactice, de la lada cu nisip și numărătoarea cu bile, de la tăblițele de ardezie și condeiele de piatră pînă la manualele, filmele, benzile de magnetofon, magnetoscoapele și ordinatoarele de azi, n-am avea în față — judecînd bine — decît etape ale tehnicizării și automatizării procesului de învățămînt, eșalonate pe cîteva mii de ani. Toate au fost „moderne" și „revoluționare" la timpul lor. Credeți că atunci cînd a apărut manualul didactic n-au existat și adversari fanatici ai acestui mijloc de „uniformizare" și de „imbecilizare" (azi spunem eufemistic „automatizare") a gîndirii? Și totuși mai poate concepe cineva școală în zilele noastre fără manual? Creangă vorbește despre manualul de gramatică a lui Măcărescu, și de bietul Trăsnea, catihetul cretinizat de metoda învățării mecanice („cumplit meșteșug de tîmpenie"), semnalînd încă de acum o sută de ani pericolul automatizării gîndirii. Acest pericol este însă incontestabil mult mai vechi. El s-a născut o dată cu pedagogia — sau mai bine spus, pedagogia s-a născut spre a-l îndepărta. El este așadar *congenital pseudo-metodei*. Greșeala nu constă în întrebuințarea unor mijloace tehnice avansate, automatizate... ș.a.m.d. (căci am văzut că fiecare etapă a avut mijloacele ei tehnice ultra moderne), ci în folosirea unei metode de învățare care să nu lase loc dezvoltării libere a gîndirii.

Acum cîțiva ani, am făcut un șir de experiențe interesante în această privință. Realizînd un aparat de concepție proprie pentru instruirea programată (o așa-zisă *mașină de învățat* * care, potrivit posibilităților mele reduse, era o simplă mașină funcționînd mecanic cu un text programat în metoda Crawder), am experimentat cu elevii *verificări de cunoștințe* la analiza gramaticală. Mașina înlătura orice posibilitate de fraudă din partea elevului, dădea putința controlului lui permanent și oferea elevului și putința de a-și pune singur nota pe care o merita (potrivit unui barem de răspunsuri). Cu această ocazie, elevii au dovedit mult mai mult interes și o putere de investigație și de apreciere superioară celei din condiții obișnuite. Nimic nu lăsa vreo îndoială asupra faptului că logica lor ar fi fost șablonizată.

În definitiv, dacă e vorba de șablonizare în gîndire, atunci se știe că anumite premise duc la anumite concluzii în silogistica clasică sau că o problemă de matematică te forțează să gîndești pînă la urmă pe un anumit calapod, altfel nu ajungi la rezolvarea ei. De ce am exagera, refuzînd unui text programat acel grad de „automatizare" a gîndirii, pe care în general nu numai că îl acordăm gîndirii omenești, dar de la Aristotel încoace nici nu s-a descoperit altul care să poată face posibilă comunicarea între semeni!...

De fapt, oricît ar părea de ciudat sau de nefiresc (deși s-a văzut că evoluția însăși ne aduce aici), învățămîntul va face din ce în ce apel tot mai mult la tehnică și automatizarea modernă. Expoziția va demonstra cum prin radio-televiziunea școlară, prin lecții asimilate pe bază de curenți biologici aplicați prin electrozi direct pe cutia craniană, prin lecții pe bază de semi-hipnoză învățate în stare de somnolență, prin pilule „anti-uitare" ș.a.m.d., procesul de învățămînt se orientează spre un învățămînt tot mai „automatizat", iar școala viitorului va recurge tot mai mult la computere.

Împotrivirea noastră momentană va ceda pînă la urmă. De fapt, și împotrivirea noastră de moment face parte și ea din contextul mai larg al reacției personalității umane la veșnicile tipare ce i se impun, în toate domeniile, nu numai în pedagogie. Deocamdată, sîntem în postura micului școlar spășit dintr-un celebru tablou de un nu mai puțin celebru pictor rus, în care ni se reprezintă un copil care a luat iar o notă proastă la școală, fiindcă n-a vrut să învețe. Inhibat, el este mustrat acasă. Dar, după ce ne va trece inhibiția (și acesta e rostul expoziției), o să fim de acord că mijloacele tehnice în învățămînt reprezintă o „revoluție în pedagogie", că ele au lozinca „jos cu plictiseala", că reprezintă de fapt „un profesor ideal", că „dialogul cu mașina" îl face pe elev să aibă un „prieten ideal" ș.a.m.d. Fiindcă, desigur, vom fi convinși cu toții că ceva s-a schimbat în pedagogie, că nu mai putem continua bazîndu-ne doar pe tradițională pedagogie socratică, pe maieutica

* Prezentată în sesiunea de comunicări din anul 1967 a Liceului „Gh. Șincai" din București

clasică, dar că, de fapt, nici sistemul Crawder (în instruirea programatică) nu e în fond decît tot o maieutică (moşire) pe bază de întrebare şi că dialogul cu computerele este în fond tot o metodă socratică, şi că „moaşa" nu este maşina şi lecţia cu mijloace automatizate, ci, de fapt, rămîne tot profesorul care a conceput sistemul de „naştere a adevărului" cu ajutorul mijloacelor tehnice moderne.

Dar, oamenii trebuie convinşi. O expoziţie avînd ca tematică „tehnica şi învăţămîntul" ar fi argumentul cel mai bun. O „şcoală a viitorului" pe aceste baze.

MUNCA DIRIGINTELUI CU PĂRINŢII ELEVILOR

Profesori **DRINA şi GHEORGHE BURCEA**
Jud. Teleorman

Dirigintele, ca educator al clasei sale, este dator să cunoască bine şi să îndrume atît pe elevii săi, cît şi pe părinţii acestora, pentru a putea găsi mai uşor procedeele adecvate de tratare individuală a lor.

În clasele la care sîntem diriginţi, majoritatea părinţilor sînt receptivi faţă de cerinţele şcolii, îi ajută pe copiii lor la învăţătură, făcînd uneori chiar exces de zel. În familiile vizitate am avut prilejul să facem o serie de constatări utile pentru munca noastră de instruire şi educaţie.

Mulţi părinţi ne-au relatat amănunţit cum se străduiesc să-şi ajute copiii în pregătirea lecţiilor, deşi îi depăşesc cunoştinţele ce se predau astăzi. Alţi părinţi merg cam departe cu ajutorul lor, stăruind asupra unor metode care pe vremea cînd ei înşişi erau elevi au dat rezultate bune. De pildă, tatăl elevului T. O. îi recomandă fiului său să-şi rezolve tema mai întîi pe maculator şi după ce vine de la şcoală să o treacă pe curat. Elevul s-a prezentat la şcoală cu tema scrisă pe maculator, jenîndu-se să explice motivul. Am discutat cu tatăl elevului, arătîndu-i că în felul acesta fiul său va deveni neîncrezător în forţele sale, se va obişnui să mintă, încercînd să justifice de fiecare dată neefectuarea temei pe caietul de matematică.

Cei mai mulţi părinţi urmăresc cu emoţie rezultatele copiilor lor la învăţătură, se interesează de notele acestora, confruntă performanţele propriului copil cu ale celorlalţi din clasă, antrenîndu-se în mod legitim într-o acţiune de competiţie în a-i ajuta. Aşa, de pildă, tatăl elevei V. R. din clasa a V-a şi-a propus să-şi ajute fiica în mod sistematic la matematică. Eleva obţinuse rezultate destul de bune, dar nu peste mult timp a început să devanseze predarea, reţinînd procedeele de rezolvare şi anunţîndu-se prima, de fiecare dată, pentru a răspunde în cadrul noii lecţii. M-am apropiat mai mult de elevă, am încercat să aflu cum reuşeşte să se anunţe atît de repede, cînd colegii ei nici nu reţinuseră măcar conţinutul problemei. Mi-a mărturisit atunci că rezolvă împreună cu tatăl ei problemele din manual înainte, pentru a răspunde prima. Am discutat cu tatăl ei şi i-am explicat ce consecinţe poate avea acest procedeu pentru elevă, că mai tîrziu conţinutul programei va depăşi nivelul său de cunoştinţe, iar fiica sa, nefiind deprinsă să lupte cu greutăţile, va aştepta să primească totul gata rezolvat ca pînă acum. Din păcate, aceste consecinţe n-au putut fi evitate. Trecînd la studierea unor capitole mai avansate ale matematicii, care cer o orientare conştientă în probleme şi folosirea corectă a cunoştinţelor anterior însuşite, în situaţii noi, performanţele elevei susmenţionate la acest obiect au scăzut în mod evident. Au fost necesare intervenţii suplimentare ale profesorului şi ale organizaţiei de pionieri, pentru ca eleva să recupereze ceea ce, în nepriceperea sa, părinţele stricase. Mai tîrziu, cu ocazia studierii temei *Cum sîntem ajutaţi şi cum ajutăm pe alţii*, dezbătută în cadrul orei de dirigenţie, eleva a afirmat că, dintre materii, matematica îi place cel mai mult, materie la care ea are note foarte bune.

În problema ajutorului pe care-l dau părinţii copiilor lor la învăţătură, în cadrul şedinţelor cu părinţii am ales

pentru discuţii tema *Cum sprijinim copiii în pregătirea temelor.* Cu acest prilej am analizat ce e bine şi ce e rău în această direcţie.

Preadolescenţii şi adolescenţii preţuiesc mult un ajutor discret, bazat pe relaţii de colaborare ,sînt recunoscători celor care le dau informaţii, care-i învaţă cum şi unde să-şi găsească o lucrare nou apărută, cum să obţină o carte care-i interesează în mod deosebit. La un moment dat, ei vor să afle cum se învăţa în trecut o anume disciplină, după ce izvoare s-au instruit părinţii lor. Cu ocazia unei vizite în familia elevului V. F., tatăl acestuia mi-a comunicat că fiul său, în loc să-şi înveţe lecţiile lui, s-a urcat în pod şi a răscolit prin cărţile vechi, de pe vremea cînd tatăl era elev. Ruşinat, copilul a lăsat capul în jos, fără să spună o vorbă. Discutînd cu acest părinte în absenţa fiului său, i-am arătat că băiatul nu a făcut o faptă rea, că nu făcuse altceva decît să compare capitol cu capitol, problemă cu problemă, manualul său de geometrie cu cel al tatălui său, pentru a vedea dacă tatăl său a învăţat la geometrie ceea ce învaţă el astăzi. I-am explicat părintelui că în astfel de încercări colaborarea cu copilul este necesară şi că trebuie încurajat interesul elevului pentru ştiinţă.

În urma vizitelor în familiile elevilor, am înţeles că este necesar ca dirigintele să cunoască pe părinţi, că ajutorul pe care ei îl datorează copiilor lor trebuie să se îndrepte nu spre eliminarea, ci spre organizarea judicioasă a eforturilor copilului, astfel încît să sporească necontenit randamentul său în însuşirea cunoştinţelor şi dezvoltarea lui intelectuală. De asemenea, am constatat că foarte mulţi părinţi priveau procesul de învăţămînt numai sub aspectul relaţiilor dintre notele lor şi oncarea personală, pe cînd cunoştinţele reale ale copilului le apăreau ca un subprodus mai mult sau mai puţin neglijabil. Elevii aveau astfel sentimentul că părinţii lor sînt personajele principale în raporturile cu şcoala, cei care duc un permanent război, avînd un unic obiectiv — cucerirea de note mari — iar ei, elevii, nu sînt decît o biată unealtă, cu rolul numai de a le „vîna" prin orice mijloace note mari. Lupta împotriva acestei mentalităţi solicită din partea profesorului-diriginte o muncă asiduă de lămurire şi mult tact. O astfel de muncă am depus, de pildă, în cazul elevului A. I. Elev bun la învăţătură, serios, conştiincios, în timpul liber îi place să citească literatură variată legată de geografie, istorie sau literatură universală. Tatăl său îi interzisese să citească altceva în afara lecţiilor, pentru a aduce note mari acasă. Dar, într-o zi, profesorul de limba română recomandă o lectură în afara lecţiei predate. Elevul a fost împiedicat să citească lectura, iar la verificare a primit o notă mică. Discuţiile purtate cu tatăl elevului au fost eficace, acesta recunoscîndu-şi marea greşeală.

Cu un alt prilej, în cadrul unei acţiuni patriotice efectuate cu detaşamentul clasei a VI-a A — la care eram comandant — m-a surprins neplăcut atitudinea elevului V. F., care admira numai modul cum lucrează colegii lui, fără să participe efectiv la săpatul gropilor. Cînd a fost întrebat care este cauza pentru care nu lucrează, a spus că nu a pus mîna niciodată pe cazma şi nu ştie să sape. Atunci, împreună cu ceilalţi colegi ai lui, am încercat să-i demonstrăm tehnica acestei lucrări. Am aflat cu această ocazie că bunica şi mătuşa lui care-l îngrijesc nu-i dau voie să facă nimic. Am discutat cu bunica şi cu mătuşa şi le-am explicat că băiatul trebuie să se poată acomoda cu uşurinţă în societatea copiilor de vîrsta lui şi că, dacă îşi iubesc nepotul cu adevărat, să-l formeze de pe acum ca om sociabil şi să-l pregătească pentru viaţă, pentru muncă. Pe de altă parte, m-am apropiat mai mult de copil, l-am solicitat mai mult decît pe ceilalţi colegi în anumite activităţi.

În munca sa cu familiile elevilor, dirigintele trebuie să dea îndrumări şi în ce priveşte depistarea înclinaţiilor şi intereselor elevilor şi să le dirijeze pe căi potrivite, pentru a se putea dezvolta. De aceea, am iniţiat o serie de activităţi cu care prilej să iasă la iveală şi aptitudinile elevilor mei. Astfel, am constatat că eleva D. M. recită frumos, expresiv, dar nu are voce. Pentru „Ziua recoltei" i-am dat să recite o poezie. Mama elevei însă susţinea cu orice preţ ca fata să cînte. Nici cuvintele dirigintei, nici lacrimile copilului ei, nu au determinat-o să renunţe la pretenţia aceasta. Diriginta a înţeles că este nevoie să ducă muncă de lămurire cu această mamă, care nu înţelegea că fiica sa nu trebuie să fie victima ambiţiei sale nejustificate.

În activitatea noastră am întîlnit şi alt caz. Din dorinţa de a obţine numai note foarte bune, familia elevului D. P.

din clasa a VII-a a căutat să răpească timpul liber afectat destinderii lui, silindu-l să-l acorde tot pentru învățătură, fapt ce a făcut ca elevul să obosească într-un timp scurt, să fie neputincios în fața unor exerciții pe care colegii lui le executau cu multă ușurință în cadrul orei de educație fizică. Pentru a obține media generală cît mai mare, tatăl său a încercat să-l scutească medical de educație fizică, deși nu avea motive întemeiate. Am intervenit imediat, arătînd familiei că lipsa de mișcare în aer liber este o cauză care a dus la slăbirea fizică a elevului care, continuînd astfel, s-ar putea să devină un om neputincios în viață.

În multe familii nu se cunoaște faptul că pe copii îi educă cei vîrstnici nu prin vorbe, care pot fi lipsite de un conținut convingător, ci prin faptele lor, prin felul lor de a vorbi, de a merge, de a se îmbrăca, de a discuta despre alte persoane. Nu este suficient ca mama sau tata să le vorbească copiilor frumos, pe un ton cald și apropiat, în schimb să-și vorbească rău vecinul în fața copilului, sau tata să o jignească pe mamă, spunîndu-i că ea are datoria să facă toate treburile casnice, iar el are alte preocupări bărbătești, să citească ziarul, de exemplu.

Urmărind să educăm la elevii noștri dragostea pentru munca fizică, am pus în discuție într-o oră de dirigenție la clasa a V-a tema *Cum ne ajutăm părinții în timpul liber.* În cadrul discuției privind munca elevilor în sînul familiei lor, eleva C. M. a afirmat că tatăl ei, avînd serviciu, cînd vine acasă, „dacă nu este totul gata pregătit, se necăjește tare...". Eleva a mai mărturisit că preferă s-o mintă pe mama că și-a pregătit temele, pentru a o ajuta la treburie casnice, ca să n-o mai certe tatăl. Am purtat discuții calde, apropiate cu eleva, mustrînd-o în același timp pentru faptul că-și minte mama. Am purtat numeroase discuții cu tatăl ei, punînd accent pe obligațiile ce le revin părinților în cadrul familiei, față de copii, față de școală. În urma intervenției prompte a dirigintelui, eleva și-a îmbunătățit simțitor situația la învățătură.

Am întîlnit și cazuri cînd părinții se erijează în complici ai copiilor lor, încurajîndu-i la fapte rele. Iată, într-o seară, mergînd spre casă, în jurul orei 21, văd pe stradă pe elevul A. I. din clasa a VII-a, care venea de la film. În discuțiile purtate cu el, a mărturisit că împreună cu mama sa se sfătuiesc să nu spună tatei că merge la film, ci la bunica s-o ajute. Am discutat cu mama elevului și am inițiat în cadrul organizației de pionieri o discuție pe tema cinstei și minciunii. Rezultatele au fost mulțumitoare.

Unii părinți, dorind să dea o educație cît mai bună copilului lor, folosesc bătaia. Le-am explicat acestora că bătaia și violența generează caractere neîncrezătoare, ascunse, interiorizate, cu complexe dăunătoare, și în loc să le întărească autoritatea, le-o surpă. Cicăleala, de asemenea, este dăunătoare educației. Unii părinți și, din păcate și unii diriginți, își pierd prestigiul prin aceasta. Copilul nu-i mai ascultă, se apără cum poate, sau dacă ascultă, poate deveni un dezarmat, care așteaptă la orice pas un sfat, neîncrezător, șovăielnic, lipsit de încredere, nehotărît.

Cadrele didactice sînt acelea care, prin seriozitatea și conduita lor ireproșabilă, pot servi prestigiul școlii în societate. Prin exemplul personal, cu tactul lor pedagogic, profesorii cîștigă încrederea cetățenilor și-i atrag de partea școlii în munca de instruire și educație.

La 100 de ani de la naşterea Mariei Montessori

Prof. MARIA TAIBAN

A evoca personalitatea Mariei Montessori în cîteva pagini, selecţionînd ceea ce este mai valoros din bogăţia de idei şi sentimente faţă de copil, desprinzînd ceea ce este viabil faţă de ceea ce este depăşit de către ştiinţele dezvoltării şi educării copiilor, constituie o răspundere dificilă. Cu atît mai mult ni se pare complexă această sarcină, cu cît concepţia acesteia a suscitat atitudini, păreri contradictorii, nu numai în cursul vieţii şi al activităţii, dar şi după moartea ei.

Ceea ce ne impresionează la prima vedere la această personalitate este tocmai tăria cu care a înfruntat criticile, tenacitatea cu care a luptat pentru a-şi susţine ideile, intransigenţa cu care a respins orice reformă la metoda preconizată. Maria Montessori s-a numărat printre acei pedagogi care au avut ocazia să trăiască nemijlocit efectul concepţiei lor în rîndul contemporanilor, să simtă foarte intens aprobarea, admiraţia, entuziasmul, precum şi oprobiul acestora. Poate că nu exagerăm dacă afirmăm că nici o altă concepţie şi metodă de educaţie n-a avut atîţia discipoli, n-a fost popularizată sau apărată prin atîtea căi, începînd cu societăţi special constituite, reviste, congrese, cursuri, demonstraţii şi terminînd cu pelerinaje la locaşurile de educaţie înfiinţate de „dottoressa".

Toată această luptă de opinii, ca şi atitudinea de respect nehotărmurit manifestată de discipoli faţă de magisterul lor au avut un deosebit răsunet în lumea contemporană, asigurîndu-i o popularitate nemaiîntîlnită în rîndul celor care se ocupă de educaţia celor mici. Cu toate acestea, locul şi contribuţia acestei mari pedagoge în istoria gîndirii pedagogice nu sînt nici acum analizate ştiinţific şi valorificate după criteriile obiective ale pedagogiei contemporane. Deşi au trecut 18 ani de la moartea Mariei Montessori, poziţiile contrarii se menţin, cu deosebirea că pasiunile s-au atenuat, susţinerea sau reprobarea se fac mai argumentat.

Aniversarea a 100 de ani de la naşterea Mariei Montessori va prilejui numeroase incursiuni în concepţia şi activitatea acesteia, ducînd la reconsiderarea poziţiilor extreme. În acest context se înscrie şi articolul de faţă. Ne propunem să facem o succintă prezentare a activităţii sale, a ideilor mai semnificative, fără însă a emite judecăţi de valoare. Ceea ce ne apropie de personalitatea Mariei Montessori este comunitatea de sentimente faţă de copil, admiraţia profundă faţă de o femeie care, fără să fi fost mamă a unui singur copil, a fost o mamă a mii de copii pentru care a consumat toată energia fizică, spirituală, cărora şi-a închinat viaţa.

Maria Montessori provine dintr-o familie modestă din localitatea Chiaravalle, regiunea Marche — Italia. S-a născut la 31 august 1870. Studiile şi le-a făcut la Roma, urmînd la început Institutul tehnic şi apoi Universitatea, îmbrăţişînd cariera de medic. A fost cea dintîi femeie doctor în medicină din Italia şi s-a făcut remarcată foarte repede prin ideile ei în domeniul medicinii. Activitatea şi-a început-o ca medic asistent la clinica de psihiatrie a Universităţii din Roma (1897), venind în contact cu copii înapoiaţi mintal. Cercetările şi experienţa dobîndită în tratamentul acestor copii au dus-o la concluzia că rezolvarea acestei probleme are mai degrabă o bază pedagogică decît una medicală. Aceasta a fost primul contact al Mariei Montessori cu problemele de educaţie, contact pe care şi l-a imortalizat într-o faimoasă teză susţinută la Congresul din Torino (1898) cu privire la terapeutica înapoiaţilor mintali prin educaţia morală. Faima cîştigată prin noutatea ideilor a fost răspîndită prin organizarea unor cursuri, conferinţe speciale cu învăţătoarele din Roma, la iniţiativa ministerului instrucţiunii. Cursurile s-au transformat într-o adevărată şcoală de ortofrenie, la care s-au anexat timp de doi ani clase de copii înapoiaţi pentru pregătirea practică.

Experienţa cu copiii oligofreni a fost pentru Maria Montessori, ca şi pentru un alt mare pedagog al epocii respective, Ovide Decroly — sursa întregului sistem pedagogic, punctul de contact cu complexele probleme ale educaţiei copiilor mici. Încă o dată s-a dovedit că munca desfăşurată cu copii care prezintă greutăţi dă posibilitatea găsirii unor soluţii noi. Chiar dacă aceste soluţii nu au satisfăcut pe deplin cerinţele educării copiilor normali, ele aduc o lumină nouă în tratarea copiilor, un mod diferit de abordare a copilului, mai unitar, mai larg, mai profund.

Preocupările Mariei Montessori au determinat-o să-şi lărgească cultura sa medicală, urmînd cursurile de filozofie ale Universităţii din Roma şi concentrîndu-şi atenţia asupra unui domeniu mai larg — antropologia. Studiile care au rezultat din această perioadă au fost *Antropologia pedagogică* şi cîteva lucrări mai mărunte *(L'importanza dell'etnografia regionala, Caratteri fisici delle giovani donne del Lazio* etc.)

Momentul hotărîtor în viaţa şi în activitatea Mariei Montessori l-a constituit însă contactul cu copii normali, extinderea experienţei dobîndite cu copiii anormali şi elaborarea unei metode şi concepţii noi de educaţie a copiilor mici. Acest eveniment i-a fost facilitat de inginerul Eduardo Talamo, directorul general al Institutului „Beni Stabili", care i-a solicitat să organizeze şcoli pentru copii mici în cîteva imobile mari din cartierul San Lorenzo al oraşului Roma. Astfel, cu concursul unor colaboratoare devotate, Maria Montessori a înfiinţat prima „Casa dei bambini", după denumirea propusă de o prietenă a ei, la 6 ianuarie 1907. La doi ani după înfiinţarea primei „Case dei bambini", experienţa dobîndită de Maria Montessori a fost sintetizată într-o amplă lucrare, *Il metode della pedagogia scientifica, applicato all'educazione infantile, nelle Casa dei Bambini.* [1]

Foarte curînd, metoda de lucru cu cei mici elaborată de Maria Montessori a fost răspîndită în întreaga lume (de pildă, în Elveţia, în cantonul Tessinului, ea a fost adoptată în mod oficial încă din anul 1909, anul apariţiei lucrării menţionate mai sus). Metoda s-a extins atît în Italia, prin înfiinţarea unui număr din ce în ce mai mare de Case dei bambini, dar, mai mult decît în ţara de baştină, în străinătate, atît în Europa, cît în cele două Americi, ulterior în Africa şi Asia. La aceasta se adaugă organizarea Societăţii internaţionale Montessori (Montessori Society—Londra) în anul 1912, cursurile internaţionale pentru pregătirea învăţătoarelor, revistele care au propagat ideile montessoriene (The Call of Education — Amsterdam, 1924, Idea Montessori — Milano, 1927 şi Montessori — Roma, 1930 etc.). Acestei experienţe îi urmează aplicarea metodei de educare la copiii din şcoala primară, la îndemnul baroanei Alice Franchetti şi a unei bune prietene. Astfel, Maria Montessori înfiinţează în anul 1911 la proprietatea baroanei din Montesca (Citta di Castello) o şcoală pentru copiii ţăranilor, în care a fost aplicată metoda Montessori la şcolari. Sinteza acestor experienţe a fost cuprinsă într-o nouă operă reprezentativă *Autoeducaţiunea în şcolile elementare* [2]. Acestor lucrări care expun esenţialul din activitatea „caselor copiilor" li se adaugă cîteva lucrări de ansamblu, care constituie o expunere a concepţiei pedagogice, a motivării ei şi anume: *Copilul* (tradusă în limba română de Ilie Sulea Firu în 1933), *Tainele copilăriei* (tradusă de acelaşi autor în 1938), *Etapele educaţiei* şi *Copilul şi biserica.*

Principalele lucrări au fost elaborate înainte de 1920, după care a urmat o perioadă în care s-a ocupat de propagarea ideilor ei, de lupta înverşunată cu inovatorii sau reformatorii, de adevărate excomunicări pînă chiar şi a acelor şcoli care au introdus printre primele metodele montessoriene (de pildă şcolile din Tessin — Elveţia). Pe lîngă cursurile internaţionale s-au organizat şi congresele internaţionale (1929 — Elseneur) etc.

Maria Montessori a abordat în lucrările ei o varietate de probleme teoretice şi practice ale ştiinţei educaţiei, prezentîndu-le într-un sistem bazat pe o concepţie unitară. Problemele ridicate au fost pătrunse de ideea că în centrul umanităţii se află copilul, reprezentînd viitorul, partea cea mai avansată a societăţii, prin forţele cu care natura l-a înzestrat. Din această atitudine de profund respect faţă de copil, decurge întreaga concepţie des-

[1] Lucrarea a fost tradusă şi tipărită şi în limba română de învăţătorul C. Buţureanu, Editura Cartea Românească, Bucureşti.

[2] Lucrare tradusă în limba română de către Constantin V Buţureanu şi publicată în anul 1922.

pre educaţie mult disputată în pedagogie despre rolul adultului în procesul dezvoltării copilului. Pornind de la poziţia specific pedologică cu privire la existenţa în copil a tuturor premiselor care asigură dezvoltarea de la sine a viitorului om, pedagoga afirmă în nenumărate ocazii : „Copilul se creează singur, el lucrează singur la crearea omului". Ba mai mult, copilul se formează nu numai pe sine, dar impune şi autoformarea adultului care îşi asumă sarcina complexă a creşterii şi îngrijirii acestuia.

În concepţia Mariei Montessori, copilul este o fiinţă necunoscută, neînţeleasă de adulţi sau înţeleasă greşit de către cei mari. Copilul este tiranizat de lumea adulţilor prin faptul că i se impune să se dezvolte într-o direcţie stabilită de adult în mod birocratic, ruptă de mersul său firesc de dezvoltare. În acest scop, Maria Montessori a dus o justificată luptă în sensul marcat de J. J. Rousseau de a cunoaşte cît mai bine copilul pe care dorim să-l educăm, creîndu-i posibilitatea de a se manifesta spontan, independent, în cadrul unor activităţi stabilite de acesta, şi nu de adult. Educaţia însemnează mai întîi de toate cunoaşterea copilului prin toate mijloacele, cunoaştere în cadrul unor activităţi alese de copil în conformitate cu propriile-i interese. Dacă este obligatoriu să i se asigure copilului posibilitatea de a se exprima spontan, de a acţiona conform propriilor sale impulsuri, se pune problema ce rol trebuie să aibă adultul în afară de acela de a înregistra date cu privire la evoluţia copilului. Vom lăsa pe Maria Montessori s-o spună direct : „Principiul nostru este că acţiunea adultului asupra copilului trebuie să fie limitată, lăsînd copilului însuşi posibilitatea de a se dezvolta fără ca o voinţă străină, mai puternică decît a lui, să stea mereu deasupra sa, apăsîndu-l"[3].

Plecînd de la concepţia că dezvoltarea copilului este produsul acţiunii unei energii interioare ce-şi are legile ei proprii de evoluţie, consideră că nu adultul plăsmuieşte copilul, ci că, dimpotrivă, dacă-l ajută prea mult îi împiedică mersul firesc al evoluţiei. „Orice ajutor inutil al adultului, orice substituire a lui în activitatea copilului, împiedică, în mod natural, activitatea copilului însuşi şi deci îi opreşte dezvoltarea. Noi avem ca principiu esenţial al educaţiunii noastre, următorul : Orice ajutor inutil dat copilului este un obstacol pentru dezvoltarea sa"[4].

Prin urmare, Maria Montessori semnalează pe bună dreptate necesitatea dozării judicioase a intervenţiilor adultului, a răspunderii deosebite pe care o are aceasta în acţiunea desfăşurată asupra procesului de evoluţie a psihicului copilului. Atunci cînd Maria Montessori protestează prin aceasta faţă de spiritul educaţiei herbartiene sau faţă de modul cazon de disciplinare a copiilor în multe şcoli ale vremii, ca şi în foarte multe familii, credem că are o reacţie justificată cerînd limitarea ajutorului adultului. De altfel concepţia ei este un răspuns la acest mod de educaţie, care are în vedere modelarea forţată, imprimarea în sufletul copilului ca pe o placă de ceară a ideilor, sentimentelor, ca şi cum acesta ar fi o simplă bandă magnetică sau un aparat de recepţie în care se acumulează tot ce este emis din afară, ca şi cum copilul n-ar avea propria lui capacitate de a selecţiona, de a prelucra influenţele în conformitate cu propriile-i structuri.

Maria Montessori se apropie în acest fel de mult disputata problemă a limitelor educaţiei, precum şi de aceea a relaţiilor educator-educat. Ea subliniază cu multă fermitate că adultul trebuie să se apropie de copil cu respect, luînd în considerare potenţele lui, misterul nedezvăluit încă al sufletului acestuia. Ea impune adultului modestie, rezervă, delicateţe, îi cere să se debaraseze de două defecte dăunătoare copilului': orgoliul şi mînia, manifestate mai ales atunci cînd mica făptură fără putere în comparaţie cu adultul, nu acceptă să se plieze dorinţelor, intenţiilor acestuia şi încearcă rezolvări conforme naturii lui proprii, legilor acesteia. În caz contrar, adultul, stăpînit de conştiinţa superiorităţii sale faţă de copil, începe să-l protejeze, să-l copleşească cu tot felul de ajutoare, să-l înăbuşe cu sfaturile, să i se substituie chiar în activitate. Întreaga operă a Mariei Montessori este un protest faţă de acest gen de relaţie între adult şi copil, faţă de acest fel de educaţie, în care adultul este activ, iar copilul pasiv.

Principiile concepţiei montessoriene pornesc de la cîteva realităţi de necontestat, oricare ar fi interpretările şi obiecţiile aduse ideilor acestei pedagoge —

[3] Maria Montessori, *Copilul*, Traducere şi prelucrare de Ilie Sulea Firu, Cartea Românească, Bucureşti, 1939, p. 42.

[4] Maria Montessori, *Copilul*, Cartea Românească, Bucureşti, 1939, p. 43.

copilul este o fiinţă liberă, căruia trebuie să i se asigure condiţii conforme stadiului de fiinţă liberă şi nu de fiinţă tiranizată, subordonată voinţei celui mai tare.

— Copilul este o fiinţă activă; educaţia trebuie să aibă în vedere acest lucru, asigurînd cadrul cel mai favorabil stimulării spiritului său activ.

— Copilul este dotat cu o mare sensibilitate, cu o capacitate deosebită de a avea senzaţii. În evoluţia copilului, sensibilitatea are etape de maximă manifestare, de care trebuie să se ţină seama în educaţie, în conţinutul acesteia.

— Copilul tinde să devină o fiinţă independentă, să se desprindă de sub tutela adultului, deci este necesar ca educaţia să favorizeze acest lucru prin formarea şi stimularea tuturor mecanismelor care stau la baza acţiunilor independente ale copilului. De aici decurge necesitatea drămuirii din ce în ce mai stringente a ajutorului pe care părinţii îl dau copiilor lor în rezolvarea diferitelor trebuinţe.

Pe acest fundament îşi construieşte Maria Montessori întreg sistemul educaţiei — în care sînt cuprinse educaţia senzorială, educaţia intelectuală, educaţia musculară, educaţia manuală şi educaţia morală. Axele principale ale sistemului de educaţie montessorian le constituie educaţia sensorială şi educaţia morală, respectiv a disciplinei.

Spaţiul nu ne permite să prezentăm în amănunte nenumăratele exerciţii sugerate prin materialul creat de Maria Montessori, dar considerăm că nu atît exerciţiile în sine prezintă o noutate, ci semnalarea problemei şi a principiilor care stau la baza materialului folosit. Rezolvarea problemei educaţiei senzoriale ne aduce un aspect nou în relaţia adult-copil. Căutînd să răspundă concret în ce constă rolul adultului în educarea copilului, Maria Montessori subliniază că esenţial în acest sens este pregătirea ambianţei, asigurarea unui cadru corespunzător dîsponibilităţilor copilului, cerinţelor autodezvoltării lui. În acest mod, renumita pedagogă introduce un element nou în relaţia dintre educator-educat şi anume ambianţa cu obiectele puse la dispoziţia copilului. Înlocuind influenţa cuvîntului adultului, reducînd-o la minimum posibil, Maria Montessori preconizează ideea unui material care prin însăşi construcţia lui să mijlocească stimularea tuturor forţelor spirituale existente în copil. Ideea acestui material — denumit de altfel şi material de autodezvoltare a constituit, după părerea noastră, una din contribuţiile cele mai valoroase, chiar dacă modelele de material folosite în educaţia senzorială a copiilor sînt discutabile ca eficienţă.

Cu toate că în concepţia Mariei Montessori materialul didactic dobîndeşte o pondere exagerată, minimalizîndu-se rolul cuvîntului, acest material are calitatea ca prin el însuşi să satisfacă nevoile celei mai importante perioade din viaţa copilului şi anume ale perioadei senzitive. În acest context, educatorul foloseşte materialul nu pentru a da cunoştinţe, ci pentru a dezvolta energiile interne, pentru a organiza şi maturiza progresiv fiinţa copilului. Rolul adultului constă în a pune materialul la dispoziţia copilului, în a-l ajuta să-şi fixeze atenţia asupra lui şi să-l mînuiască cît mai independent şi cît mai profund concentrat.

Materialul pentru dezvoltarea senzorială este construit în aşa fel, încît să permită copiilor să-şi descopere singuri greşelile în timpul manipulării lui, deci este conceput ca un material care facilitează autocorectarea. Totodată, valoarea materialului este scoasă în evidenţă prin faptul că fiind variat dă posibilitatea copilului să-l aleagă în raport cu propriile sale trebuinţe şi să desfăşoare cu el o activitate strict individuală. În acest mod, materialul este considerat ca un test de dezvoltare, datorită faptului că pune în mişcare forţele interioare, forţele psihice ale copilului Materialul este deosebit de interesant, deoarece i-au fost conferite o serie de funcţii formative şi anume de a stimula pe copii să observe, să descopere, să cerceteze, să gîndească şi să se exprime în raport cu felul materialului ales. Prin aceasta, Maria Montessori îşi conturează clar poziţia în relaţia dintre activitatea de informare şi cea de formare, promovînd prioritatea laturii formative.

Cu aceasta abordăm o altă contribuţie valoroasă a sistemului de educaţie montessorian, un alt fir conducător al muncii de educare a celor mici. Contrar părerii unui număr mare de

pedagogi care consideră rezolvarea problemelor educaţiei morale inaccesibilă vîrstelor mici, marea pedagogă subordonează în ultimă instanţă întreg procesul de instruire a celor mici educaţiei în general şi educaţiei morale în special. Astfel, Maria Montessori nu s-a limitat numai la stimularea capacităţilor intelectuale ale copiilor prin intermediul exerciţiilor adresate diferitelor organe de simţ, ci a acordat o deosebită atenţie unor forme de activitate, inclusiv jocuri, care educau, disciplinau forţele spirituale ale acestora, îl învăţau să se stăpînească, să devină de mici fiinţe libere, independente.

În concepţia asupra disciplinei şi a relaţiei acesteia cu libertatea, Maria Montessori manifestă de asemenea o înţelegere profundă a copilului, subliniind faptul că numai activitatea organizată, care permite celor mici mişcări în voie, asigură condiţiile favorabile formării unui om disciplinat. „Desigur, în sistemul nostru, avem o concepţie deosebită despre disciplină, spune Maria Montessori. Dacă disciplina este întemeiată pe libertate, ea trebuie să fie, neapărat, activă. Nu este bine zis că un individ este disciplinat numai atunci cînd în mod artificial este tăcut ca un mut şi nemişcat ca un paralitic. Putem spune de acel individ că este distrus, că nu există, dar nu că este disciplinat.

Noi numim disciplinat pe omul care este stăpîn pe sine şi poate aşa dar, să dispună de sine, urmînd o regulă de viaţă atunci cînd o socoteşte necesară".

Maria Montessori nu înţelege însă prin libertatea acordată copilului o libertate absolută, ci o concepe limitată de barierele pe care le impun în mod firesc interesele colective, libertatea celorlalţi. Disciplina obţinută însă în activitatea grădiniţelor montessoriene nu este de fapt un rezultat al exersării copilului cu respectarea libertăţii celorlalţi, ci mai mult un efect al preponderenţei activităţii individuale, a lucrului cu materialul ales de către fiecare, fără a colabora însă efectiv cu ceilalţi copii.

În ansamblul contribuţiilor valoroase aduse de Maria Montessori se înscriu şi ideile cu privire la mijloacele educaţiei. În sistemul montessorian, pedepsele şi recompensele exterioare au fost complet eliminate, accentul căzînd doar pe mulţumirea sau nemulţumirea produsă de activitatea liberă a fiecărui copil.

Calea principală prin care Maria Montessori urmărea formarea copilului disciplinat, organizat, stăpîn pe sine şi independent o constituie exerciţiile de viaţă practică. Consecventă principiului de a axa educaţia pe activitate, pe tendinţa naturală a copilului spre activitate, Maria Montessori a preconizat ca metodă de bază exerciţiile de viaţă practică. În aceste exerciţii erau incluse toate activităţile, toate îndeletnicirile pe care copilul le îndeplineşte zi de zi pentru a-şi forma deprinderi de curăţenie, de ordine, de comportare civilizată, de îndemînare gospodărească, în cercul de viaţă al căminului şi al şcolii. Scopul acestor exerciţii, pe care M. Montessori le-a introdus ca o etapă specială în programul caselor copiilor, era de a da, de a crea la copii preocuparea, nevoia şi îndemînarea curăţeniei şi ordinei, îndemînarea să se servească singuri, să se descurce prin propriile lor mijloace, fără a aştepta ajutorul celor mari. Acest gen de exerciţii s-au practicat şi se menţin în programul tuturor grădiniţelor din epoca noastră, avînd o eficienţă deosebită în formarea profilului moral al copilului.

Prezentarea sumară pe care am făcut-o ar fi lipsită de miez dacă am neglija ideile Mariei Montessori cu privire la profilul spiritual al celui care face educaţie. După cum arăta cunoscuta pdagogă, adultul trebuie să încurajeze, să observe cu atenţie toate manifestările copiilor, să le urmărească cu răbdare, să fie într-un cuvînt prezent permanent printr-o atitudine rezervată, modestă. În mod deosebit, insista asupra „fineţei de inimă" şi asupra „simţului special de blîndeţe, de dragoste, de interes pentru sufletul ce se trezeşte". Foarte sugestiv subliniază că „adultul poate fi un orb care trece pe lîngă aceste flori care nu se văd, fiindcă încă sînt ascunse în muguri, nu le bagă în seamă şi adeseori le distruge chiar cu cea mai mare bunăcredinţă".

Maria Montessori ajunge la ideea că în procesul educării copilului adultul trebuie să se perfecţioneze şi că acest proces de autoperfecţionare este un efect al influenţei copilului asupra educatorului, al colaborării reciproce, al „înfrăţirii" între cel care educă şi cel educat.

Opera Mariei Montessori a fost larg popularizată în ţara noastră, în perioada dintre cele două războaie mon-

diale, în primul rînd, prin traducerile învățătorului ieșean Constantin Buțureanu și ale specialistului în pedagogie Ilie Sulea Firu. Contribuții deosebite în propagarea concepției montessoriene în rîndul cadrelor didactice au adus Izabela Sadoveanu și Alexandrina Demetrescu, ambele profesoare la principalele școli normale din București, „Elena Doamna" și respectiv „Pia Brătianu", prin studii ample ca și prin experimente directe a metodei și materialelor didactice în cadrul grădinițelor de aplicație. La această acțiune și-a adus aportul revista „Copilul" (revista mamelor și educatoarelor, care a apărut în perioada 1933—1947), care a dedicat un număr mare de pagini analizei concepției, cît și relatărilor de la cursurile și congresele internaționale „Montessori". După 1948, concepția Mariei Montessori a fost supusă unei analize critice parțiale, în special în ce privește ideile ei discutabile, vulnerabile. Nu a fost elaborată nici o lucrare de amploare care să reconsidere activitatea și contribuția marei pedagoge, la adevărata ei valoare, de pe pozițiile pedagogiei științifice.

Considerații privind conceptul de educație permanentă

CONSTANTIN ZAHIRNIC

O noțiune nouă, apărută în condiții noi, își are caracteristici specifice și țeluri proprii. În primul rînd, astăzi, în școală și apoi în viața de adult, accentul nu mai cade pe însușirea informațiilor, ci pe învățarea procedeelor de învățare, a metodelor de dobîndire a celor mai precise și prompte informații și pe formarea criteriilor de selectare și prelucrare a diferitelor comunicări.

Termenul de educație permanentă a fost definit în formulări diferite : uneori, curajoase și cu o viziune în perspectivă, alteori, purtînd amprenta curentelor anterioare de popularizare a culturii și de formare a adulților. Vom reda în cele ce urmează o definiție care nu este personală, dar nici nu poate fi creditată pe seama unui singur autor, fiind exprimarea unor gînduri și preocupări de circulație în multe țări și în nenumărate cercuri de pedagogi, psihologi, sociologi etc. *Educația permanentă — așa cum s-a conturat — este continuarea fără întrerupere a procesului instructiv-educativ pentru a satisface exigențele personalității umane, în raport cu cerințele fiecărui stadiu de dezvoltare, răspunzînd în același timp trebuințelor din ce în ce mai accentuate ale unei lumi în continuă transformare.*

În această terminologie, se modifică și conceptul nostru despre educație. În primul rînd, ea nu mai este limitată la o anumită vîrstă și prin însăși extinderea ei temporală educația nu mai modelează pe omul de mîine, supus — la rîndul său — unui proces educativ în continuare, ci facilitează procesele succesive de adaptare. În același sens, în procesul instructiv-educativ, operînd în continuare, condiționarea de tip John Lock — să-mi fie iertată asocierea termenilor — precum și satisfacția sau respectiv resemnarea după succesul sau eșecul școlar dispar sau capătă un sens relativ. Țelul educației școlare — treaptă într-o scară infinită deschisă omului — este formarea individului educabil și nu educat, a unui om activ, dinamic și în continuă căutare a perfecționării sale ca ființă socială.

Parafrazînd principiile enunțate în raportul UNESCO, privind relația dintre educația adulților și educația permanentă,[1] am putea spune că motorul educației privit în totalitate îl constituie organizarea ei într-un mod integrat și că această integrare trebuie să se realizeze în dublu sens : într-un sens vertical, pe toată durata vieții și într-un sens orizontal, corespunzător diferitelor sectoare în care se desfășoară existența indivizilor și a societăților. În această concepție, termenul de educație permanentă este uneori înlocuit în limba engleză cu denumirea „Lifelong integrated education" (Educația integrată pe tot parcursul vieții). Cu acest titlu s-au ținut, sub egida UNESCO, și o serie de congrese.[2]

Caracteristicile esențiale ale educației permanente merită să fie analizate în comparație cu unele aspecte net diferențiate față de încercările din trecut, asemănătoare prin unele mijloace practicate, dar nu și prin țelul urmărit.

Termenul de permanent sau continuu indică o succesiune de procese instructiv-educative, fără întrerupere, spre deosebire de acțiunile educației adulților din trecut, care aveau un caracter reparatoriu, de completare a unor deficiențe ale cunoștințelor școlare și — numai ocazional — erau implicate acțiuni de asimilare a nou-

[1] *Raportul Comitetului UNESCO*, decembrie 1965, p. 4.

[2] La Tempere (Finlanda), ianuarie 1968 ; SUA, februarie 1968 ; Tokio, februarie 1968 ; New Delhi, martie 1968 ; Praga, martie 1968 ; Filipine, martie 1968.

lui. Atît în trecutul depărtat, cît şi în cel apropiat, viaţa era scindată în două părţi : epoca de iniţiere sau pregătire şcolară şi epoca postşcolară, cînd individul dobîndea un nou statut social, fiind considerat un om format, cu educaţia mai mult sau mai puţin completă.

Chiar şi proverbul adesea reluat în tezele de prezentare a educaţiei permanente — *Omul cît trăieşte învaţă* — are un sens limitat, la învăţarea din experienţă, la acele împrejurări, evident foarte preţioase — care în mod ocazional ne prilejuiesc anumite învăţăminte. Educaţia permanentă din zilele noastre reprezintă un sistem, în care instruirea şi educaţia se realizează progresiv, metodic şi fără întrerupere.

În concepţiile mai vechi, elaborate mai mult pe baze fiziologice decît psihologice, dezvoltarea omului era plafonată la o anumită vîrstă, cu limite care variau între 20-30 ani. În criteriile de diferenţiere a procesului de maturizare psihologică, predomina rapiditatea reacţiilor şi a proceselor de învăţare, memorizare etc., subliniindu-se un aspect cantitativ, adesea în dauna aceluia calitativ, şi neglijîndu-se criteriile de selectare a învăţării propriu-zise. [3]

Capacitatea omului de adaptare şi de perfecţionare este nelimitată în timp ; ea cunoaşte evident diferite forme, în funcţie de stadiile de dezvoltare a omului. „Fiecare stadiu de dezvoltare a omului trebuie să fie trăit cu intensitate şi să aducă fiinţei umane contribuţia sa de experienţă, plăcere şi satisfacţie în cursul procesului neîntrerupt prin care omul descoperă noi adevăruri. În acest sens, fiecare stadiu devine o etapă premergătoare celei următoare, iar procesul educativ se integrează în dinamica vieţii". [4] Iată, deci, o nouă caracteristică a educaţiei permanente — implicarea existenţei unor stadii de dezvoltare neîntreruptă, strîns legate între ele, verigi ale unei vieţi netrunchiate.

Educaţia permanentă, răspunzînd succesiv experienţelor diferitelor vîrste, nu este de fapt decît un mod al existenţei, un mod de comportament în viaţă, corespunzător fiecărei vîrste, un mod de armonizare a individului cu idealurile societăţii contemporane.

Ideea de integrare şi de unitate reprezintă o trăsătură esenţială a educaţiei permanente. Există un contrast izbitor între caracterul unitar al personalităţii umane şi între diversitatea mijloacelor utilizate şi orientarea diferitelor momente educative care acţionează asupra formării individului. Educaţia primită în familie, în şcoală, uzină, în calitatea omului de producător şi consumator, este adesea într-o stare de opoziţie, conducînd la un proces de dezintegrare a personalităţii, deşi ea tinde în mod firesc spre unitate. Educaţia permanentă reprezintă tocmai un efort de reconciliere şi armonizare a diferitelor momente educative, astfel ca omul să nu fie în opoziţie cu sine şi cu societatea în care trăieşte.

Integrarea şi unificarea acţiunilor educative se sprijină însă pe concepţia unui om multilateral ; multilateral din punct de vedere al pregătirii sale profesionale, pentru a-i asigura capacitatea de reînnoire şi de adaptare la transformările şi la evoluţia tehnicii din diferitele ocupaţii ; multilateral din punct de vedere al surselor de informare şi de formare culturală, pentru a putea răspunde tot mai mult numeroaselor răspunderi de ordin social asumate astăzi în societatea socialistă.

Şcoala de diferite niveluri şi profiluri este integrată în sistemul educaţiei permanente, dar prin schimbarea orientării ei, ea nu mai ţinteşte către finalizarea omului din punct de vedere instructiv-educativ, ci se înscrie într-un cadru deschis, urmărind educabilitatea individului, înarmarea lui şi stimularea tendinţei de continuă explorare a mediului natural şi social.

Lozinca şcolii contemporane este *învăţarea de a învăţa metodic*. Aceasta presupune şi o refacere a concepţiei despre educaţia şcolară, care nu mai este o epocă de achiziţii, ci devine un stadiu al dezvoltării omului, în care el trebuie să dobîndească deprinderea de a învăţa, de a gîndi social, de a comunica corect cu alţii şi de a acţiona. Aceste deprinderi se vor perfecţiona neîncetat la nivelul vîrstei cronologice şi mintale a fiecărui om — şi în raport de acestea şi achiziţiile vor creşte neîncetat.

Dar, chiar *învăţarea de a învăţa* iese din limitele înguste ale efortului

[3] W. K. Kellog, *Continuing Education*. Foundation Battle Greek, Michigan, USA, 1960, p. 54.

[4] Paul Lengrand, *La signification de l'éducation permanente*, în „Chronique de l'Unesco", vol. XI 1969, nr. 7—8, p. 215.

individual și se înscrie pe o rază de acțiune lărgită, aceea a muncii colective sau în colectiv. Problema se pune de a economisi forțe, de a ne deprinde să lucrăm împreună cu alții în rezolvarea unei probleme, de a ne asuma răspunderi parțiale orientate către un țel comun, în care să fim interesați. Aceasta presupune însă, pentru toate profesiunile și în toate domeniile, o autocunoaștere și o cunoaștere a altora. Cu alte cuvinte, o însemnată operă de pătrundere în tainele comportamentului uman și ale relațiilor umane.

CAUZELE CARE AU DETERMINAT APARIȚIA SISTEMULUI DE EDUCAȚIE PERMANENTĂ

Ele sînt multiple, dar pot fi reduse la două cauze principale și la o serie de circumstanțe desprinse din ele. Cauzele principale — în strînsă corelație și interacțiune între ele — sînt cele 2 revoluții : tehnico-științifică și socială.

Prima dintre ele a produs, printre altele, un flux continuu de noi cunoștințe, industrializarea, migrația de la sat la oraș, o separație mai accentuată între timpul de muncă și timpul liber, mijloace noi de informare (mass-media) etc. Revoluția socială a dat naștere la organizații stabile de tip socialist și a impulsionat în alte țări procesul revendicărilor umane, a creat o conștiință socialistă, a democratizat învățămîntul, punîndu-l la dispoziția maselor, a condus la emanciparea femeii, a contribuit la dispariția diferenței discrepante între sat și oraș[5] etc.

Enumerarea acestor cauze nu este exhaustivă și nici nu reprezintă influențe izolate, ci o rețea în care firele se întrepătrund. Remarcăm în aceste frămîntări un proces dialectic profund, un impuls uman către continua explorare a mediului, în vederea utilizării sale în slujba omului integrat social și beneficiar al noii organizări sociale.

Consecințele acestor revoluții sînt numeroase și cu efecte care pledează pentru necesitatea unei educații permanente. Fiecare dintre ele merită un studiu separat.[6] Scopul prezentării unor considerațiuni despre educația permanentă și spațiul acordat ne obligă însă numai la o enumerare a consecințelor cu implicații în educația permanentă.

— Școala nu-i mai poate furniza elevului întreaga cantitate de cunoștințe de care va avea nevoie în viață, în raport cu nivelul dezvoltării rapide a științei.[7] Pe de altă parte, profesorul nu mai este singura sursă de informații a elevului și cunoștințele predate în școală se completează și uneori intră în conflict cu acelea dobîndite pe alte căi (radio, televiziune, cinema, reviste etc.).

— Profesiunile nu mai au un profil stabil, ci se modifică, uneori dispar și apar altele noi, ceea ce presupune un sistem de informare permanentă și o orientare profesională periodică[8].

— Structura industriei cerînd o tot mai mare specializare, timpul liber al individului capătă o altă funcționalitate : nu mai este rezervat exclusiv recreației și unor completări ocazionale, ci este rezervat în bună parte educației sistematice și activităților de creație, în care să se poată realiza pe deplin personalitatea sa, uneori deficitară sub acest aspect în munca profesională Am putea spune că se revine la un *otium cum dignitate*, dar democratizat.

— Ridicarea nivelului economic și cultural al satului. La noi în țară, în mod deosebit reforma agrară, industrializarea agriculturii și electrificarea satelor au creat în mediul rural consumatori și de bunuri culturale.

— Dezvoltarea rapidă a științei și tehnicii a provocat o explozie a informațiilor, care nu mai pot fi stăpînite prin eforturi individuale. Ca atare, a apărut o tehnică a informațiilor și munca în colectiv s-a dovedit necesară și în acest domeniu.

— Participarea maselor la conducerea treburilor publice, mai ales în

[5] Aceste aspecte au fost tratate în extenso în studiul despre *Educația permanentă* de Petre Bărbulescu, precum și în lucrările lui Ion Moraru, *Contribuția activităților cultural-educative la desăvîrșirea personalității umane*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1968 p. 3—12 ; Stanciu Stoian, *Contribuții românești la teoria și practica activității cultural-educative de masă*, în volumul *Educația adulților*, Editura didactică. 1968 ; Al. Tănase, *Conceptul de cultură de masă și semnificația lui actuală*, în vol. *Educația adulților*, operă citată etc

[6] Ele au fost tratate în simpozionul pentru Educația adulților și publicate în volumul cu același nume (op. cit.) de numeroși autori. De asemenea, au fost abordate de Vasile Pavelcu, *Educația afectivă a adulților*, „Revista de pedagogie nr. 8/1968 ; Henry Stahl, *Sociologia educației adultului*. „Revista de pedagogie" nr. 8/1968 ; C. Zahirnic, Timpul liber, „Colocvii", nr. 7/1968 etc.

[7] Stanciu Stoian, *Despre cultura generală*, „Contemporanul", august, 1963.

[8] C. Zahirnic, *Orientarea școlară și profesională în alte țări*. „Revista de pedagogie" nr. 7/1966.

socialism, a determinat o obligație de informare multilaterală a individului și învățarea și însușirea unor criterii pe baza cărora să se poată lua o decizie.

Emanciparea femeii — consecință a dezvoltării istorice a societății — a schimbat fundamental sarcinile educației permanente, în funcție de necesitatea unor acțiuni de formare a femeii în rolurile ei multiple de mamă, soție, profesionistă și de cetățeană cu drepturi politice.

Desigur, consecințele revoluției tehnico-științifice și sociale sînt mult mai numeroase și implicarea lor în imperativul unei educații permanente apare în mod mult mai complex.

TENDINȚE ȘI EXPERIENȚE CONTEMPORANE ÎN REALIZAREA EDUCAȚIEI PERMANENTE

Preocuparea pentru educația permanentă există pretutindeni, sub diferite forme și la diferite niveluri. Nimeni nu contestă utilitatea și necesitatea unei educații permanente. Există totuși un paralelism necoordonat în materie de educație permanentă. Tributarii trecutului apropiat, pedagogii și diriguitorii educației și învățămîntului dezvoltă neîncetat mijloacele de educație ale adulților care beneficiază evident de tehnică modernă. Școlile de recalificare și perfecționare, cursurile postuniversitare, universitățile populare, bibliotecile, casele de cultură și creație, asociațiile, organizațiile de tineret și profesionale, apoi mass-media și toate celelalte instituții sînt astăzi în slujba difuzării științei și culturii. Dacă adăugăm la aceasta centrele de documentare pe specialități, editurile și teatrele, avem un tablou neîntîlnit încă în varietate și bogăție. Toate acestea aduc un aport însemnat în formarea modului de existență al omului contemporan. Deși concepția despre educația permanentă este avansată, totuși realizările par însă a se desfășura neunitar, fără o sudură necesară.

O primă tendință majoră, care se desprinde este aceea a instituționalizării educației permanente. Astfel, J. R. Kidd, autor cu numeroase studii în acest domeniu,[9] afirmă că sînt puține universități care au introdus cursuri și susțin cercetări în domeniul educației permanente și că nu există nici un minister sau nici o administrație oarecare purtînd titulatura de educație permanentă. Aceasta este în zilele noastre o sarcină a societății, astfel încît activitățile existente să poată fi sistematizate, să reprezinte un efort comun și metodic, printr-o coordonare a educației tineretului cu aceea a adulților. În același sens, se exprimă și B. Roux, care consideră necesară o formalizare a învățămîntului postșcolar, în aceeași măsură în care este utilă o mai mare elasticitate în organizarea învățămîntului școlar, care este prea închistat, conceput cu lipsă de imaginație în formula catedră-bancă.[10]

Joseph Nekhamkine, scriitor sovietic, abordînd teme de educație, subliniază permeabilitatea învățămîntului din URSS — trecerea dintr-un sistem educativ în altul — și colaborarea strînsă între cercetare și învățămînt, funcțiile respective substituindu-se sau unificîndu-se în aceiași executanți[11].

R. Maheu, referindu-se într-un articol la stadiul actual al educației permanente, tributară carențelor învățămîntului din trecut — cu milioane de analfabeți — și obligată să se ocupe de problema recuperării, arată că educația continuă își va realiza misiunea numai cînd învățămîntul formal se va restructura ca parte dintr-un sistem menit să-l școlarizeze pe om pe tot parcursul vieții[12].

În completarea acestei teze, merită să citățm cuvintele pline de optimism ale sociologului american Marshall McLuhan: va veni o zi cînd vom petrece toată viața în școală; va veni o zi cînd vom trăi viața întreagă în contact cu universul, fără ca nimic să ne separe. În acea zi, a educa va însemna a învăța să iubim, să progresăm și să ne perfecționăm; în acea zi a educa nu va mai însemna să menținem pe oameni la mijlocul posibilităților lor, ci, dimpotrivă, să le deschidem calea către limita superioară a existenței lor.[13]

O altă tendință manifiestată în domeniul educației permanente este con-

[9] J. R. Kidd, *The implications of continous learning*, Toronto, Cage, 1966, 122 p. (citat p 66—67)

[10] B. Roux *La formation permanente*, Editions du Centurion, Paris, 1969, 192 p (citat p. 93)

[11] J. Nekhamkine, *Nouvel enseignement dans les écoles sovietiques*, în „Le courier de l'Unesco", ian. 1970, p. 24—25.

[12] R. Maheu, *Pour une éducation permanente*, în „Convergence" nr. 1, martie 1968, p 4—7.

[13] Citat după René Habachi, *D'une civilisation éclatée à une éducation intégrée*, în „Le courier de l'Unesco", ianuarie 1970.

tinuitatea necesară dintre sistemul de învățare în școală și acela din cadrul profesional. Se subliniază din ce în ce mai mult imperativul înlocuirii sistemului de ucenicie — în sensul larg al cuvîntului valabil pentru toate profesiunile — redus la un proces de imitație lentă, copiere după cei experimentați. În societatea contemporană, sistemul nu mai corespunde, fiindcă instaurează domnia rutinei refractare noului, iar economia de timp nu ne mai permite aceasta [14].

Paul Lengrand insistă asupra acțiunii coordonate a educației permanente în vederea însușirii unor cuceriri decisive ale omenirii : viziunea istorică a evenimentelor, spiritul științific, spiritul social și concepția de relativitate. Cu referire la viziunea istorică a evenimentelor, P. Lengrand spune : „A fi conștient că elementele cunoașterii nu sînt obiecte de revelație..., că accesul la știință este produsul unei cuceriri, dar a unei cuceriri provizorii ; a recunoaște că părticica de adevăr pe care o deținem e și munca generațiilor anterioare ; a situa știința unei epoci și știința individului într-un anumit moment al istoriei înseamnă a poseda spiritul istoric". [15]

A doua cucerire a epocii contemporane este spiritul științific. Acesta înseamnă că posedarea unui adevăr nu este decît un punct de plecare pentru noi cuceriri și că toate cunoștințele noastre trebuie supuse verificării.

Spiritul social presupune cunoașterea mecanismului de funcționare a societății noastre, identificarea intereselor individuale cu cele ale colectivității, spirit de răspundere socială și participare activă la realizarea edificiului în care trăim. „Comportamentul cu reacții imediate-supraprețuirea noastră, cu neglijarea intereselor altora și a societății în general, nu mai este posibil astăzi și devine o armă împotriva noastră." [16]

Sesizarea relativității — element de bază în concepția științifică — își găsește un loc important în procesul educației permanente. Dacă adevărul și chiar rațiunea sînt produsul istoriei, dacă cunoștințele sînt provizorii și trebuie să fie verificate în mod constant, atunci locul absolutului este limitat. În general, putem observa că în tendințele contemporane ale educației permanente se profilează din ce în ce mai mult accentul pe restructurarea școlii. Aceasta în ciuda faptului că activitățile existente se desfășoară mai ales în lumea adultă. Se susține din ce în ce mai mult că educația permanentă nu poate avea succes, oricît de perfecționate și multilaterale ar fi instituțiile postșcolare, dacă școala nu face pregătirea necesară realizării unei continuități efective. Desigur că aceste rezerve sînt în largă măsură îndreptățite. Trebuie totuși să ne amintim că școala este prin esența ei conservatoare și că în ciuda acestei trăsături instituțiile școlare au fost influențate de necesitatea unei educații permanente, chiar dacă aceste influențe au pentru moment numai un caracter experimental.

Vom cita numai cîteva exemple de încercări meritoase care răspund cerințelor unei educații permanente, chiar dacă autorii acestor experiențe vor spune că sînt determinate de deziderатul societății noi, în fond „causa-causarum". În Belgia, s-a constituit la 12 licee o secție nouă a „științelor umane" [17]. Aici accentul cade pe învățarea istoriei, a geografiei, psihologiei, antropologiei și sociologiei. Deviza este studiul nouului din societatea contemporană, înțeleasă în sensul dezvoltării sale istorice. Dar, ceea ce ne interesează în mod deosebit este metoda de învățare din aceste secții liceale. Elevii sînt constituiți în grupe, învață cum să folosească sursele de informații, cum să le prelucreze, cum să redacteze un referat și cum să susțină și să combată o teză. Nu se realizează oare în aceste secții tocmai o pregătire a autonomiei de informare, triere și folosire a cunoștințelor, adică tocmai acel stadiu premergător în educația adultului de mai tîrziu ?

În Elveția, introducerea predării metodei de consultare a dicționarului în școli (începînd cu clasa a V-a) nu urmărește ea oare formarea deprinderii de clasificare potrivit unui criteriu și obișnuința de a consulta una dintre primele și cele mai bogate surse de informații, stimulînd în același timp curiozitatea intelectuală ?[18] Pierre Masse se exprimă astfel despre rolul dicționarului în societatea modernă: „Spiritul organizat nu este un rezervor de cunoș-

[14] V. M'artin, *La formation profesionnelle accelérée des adultes*, O.C.D.E., Paris, 1965, p. 27.
[15] P. Lengrand, *Op. cit.*, p. 7—8.
[16] P. Lengrand, *Op. cit.*, p. 9
[17] C. Zahirnic, *Secția științelor umane în Belgia*, „Colocvii" nr. 3/1970
[18] Samuel Roller, *A travers le dictionnaire*, Ed. Larousse, Paris, 1961.

tinţe, ci un post de apel la memoriile externe. Dicţionarul este o memorie externă, concepută în mod expres în vederea cercetării."[19].

În S.U.A., şcolile de creativitate, cu doctrinarii lor Osborn şi Clark, se înscriu, de asemenea, în serviciul unei educaţii permanente, chiar dacă aceste şcoli nu vor deveni pepiniere de creatori. Cultivarea imaginaţiei, a inteligenţei divergente, distrugerea steriotipului şi recompunerea lui, creativitatea în grup şi discuţiile într-un climat special de respect pentru părerile fiecăruia, vin desigur în sprijinul unei continuităţi educative.

Învăţămîntul programat din URSS, SUA, Anglia, Franţa şi din alte ţări reprezintă şi el o contribuţie a şcolii în formarea unui om înarmat cu o metodă de însuşire şi triere a informaţiilor. Modelul cibernetic este în ultimă instanţă emanaţia unui sistem de clasificare şi prelucrare a informaţiei, deziderat al educaţiei permanente. Ashby susţine că învăţămîntul programat nu se poate socoti ca o sărăcire a minţii, prin simplificarea cunoştinţelor şi transmiterea lor redusă, ci este o metodă de învăţare, o deprindere de triere şi schematizare a informaţiilor, potrivit unor modele utilizabile cu multă economie şi eficienţă şi în viaţa de adult.[20]

S-ar putea cita şi alte exemple, ca, bunăoară, experienţele discipolilor lui Piaget, care practică predarea în funcţie de stadiile de dezvoltare a copilului şi iniţiază astfel un sistem de învăţare susceptibil formării deprinderii de explorare continuă. Aceste exemple nu arată însă decît timide încercări, uneori sub alte influenţe, care servesc procesul în curs de desfăşurare a unei educaţii permanente.

Conceptul unei educaţii permanente este bine conturat, necesitatea acestei acţiuni este unanim recunoscută — a devenit o problemă înscrisă pe agenda preocupărilor UNESCO — experienţe de pregătire s-au făcut în şcoli, mijloace postşcolare aflăm pretutindeni. Lipseşte, poate, coordonarea activităţii respective şi lipseşte mai ales, personalul de execuţie special calificat, în lumina unor cercetări pedagogice[21] menite să restructureze şcoala şi educaţia postşcolară în slujba unei educaţii neîntrerupte.

[19] Pierre Masse, „Prospective" nr 15, p. 104, PUF, 1969, Paris.

[20] W. R. Ashby, *Design for a brain*, John Wiley & Sons, New york, ediţia 1961, p. 270—273.

[21] George Văideanu, *Educaţia adultului şi cercetarea*, în vol. *Educaţia adulţilor*, E.D.P., Bucureşti, 1968

Anul internaţional al educaţiei şi analfabetismul

Conf. **I. CREMER**
Prof. **D. IONESCU**

Anul internaţional al educaţiei este în plină desfăşurare. Numeroase acţiuni cu caracter pedagogic — pe plan naţional sau internaţional — traduc, sub aspecte variate, preocupările intensive şi extensive ale omenirii contemporane pentru promovarea — pe calea educaţiei — a ideilor păcii şi progresului social.

În cadrul activităţilor multiple înscrise pe agenda Anului internaţional al educaţiei sărbătorirea, la 8 septembrie, a Zilei internaţionale a alfabetizării marchează una din manifestările cele mai valoroase. Fixarea unei zile, cînd, anual, în întreaga lume se va acorda o atenţie deosebită dezbaterii problemei lichidării neştiinţei de carte se înscrie ca o acţiune de mare importanţă. Ea a fost propusă de Congresul mondial pentru lichidarea analfabetismului de la Teheran, din 1965, şi adoptată, ulterior, de Conferinţa generală UNESCO, care a stabilit ca, în fiecare an, ziua de 8 septembrie să fie socotită zi internaţională a alfabetizării, pînă atunci cînd, pe tot globul, acest groaznic fla-

gel ce bîntuie încă omenirea va fi complet înlăturat.

Deși omul a pășit în epoca zborurilor cosmice iar progresele științei și ale tehnicii sînt tot mai spectaculoase, totuși 2/5 din populația globului nu știe să scrie și să citească, patru din zece oameni sînt încă pradă neștiinței de carte, fiind astfel privați de posibilitatea de a se bucura și ei de marile cuceriri actuale ale minții și muncii omului ! Este o situație incompatibilă cu progresele umane în pragul secolului al XXI-lea și impune, cu necesitate, cerința ca în timp scurt să se găsească toate căile și mijloacele de eliminare completă a unei astfel de situații grele ! Tocmai de aceea, sărbătorirea Zilei internaționale a alfabetizării are, anul acesta, o semnificație cu totul deosebită față de trecut, fiind socotită ca zi de bilanț și de mobilizare a eforturilor în fiecare țară, în vederea unor noi acțiuni eficace și operative pentru ca, în viitoarele trei decenii, neștiința de carte — frînă puternică în calea progresului și civilizației umane — să fie doar o tristă amintire pe planeta noastră !

Diferite organizații internaționale și, îndeosebi, UNESCO urmăresc, în prezent, organizat și planificat, stingerea focarelor analfabetismului în lume (în ultimul timp de pildă, UNESCO desfășoară cu succes un vast program experimental de alfabetizare într-un număr de țări : Algeria, Mali, Guineea, Tanzania, Iran și Ecuador). În țările în care analfabetismul e în floare, se depun, în prezent, eforturi susținute pentru a integra programele de alfabetizare atît în planurile generale de dezvoltare a educației cît și în cele de dezvoltare economică și social-culturală a țării respective. Alfabetizarea funcțională a devenit în acest sens, un important obiectiv al luptei pentru progresul social

Neștiința de carte, constituind o plagă și o rușine dureroasă a secolului nostru, trebuie și poate fi stîrpită numai prin unirea tuturor forțelor umane, prin cooperarea conjugată a tuturor națiunilor. Acest lucru l-a înțeles pe deplin și țara noastră, care, în ultimele două decenii a adus o contribuție de preț la acest important efort colectiv uman. În primul rînd, România a izbutit, numai cu mijloace proprii și într-un timp record, ca să lichideze trista moștenire (patru milioane de analfabeți), lăsată de regimul trecut (la noi în anul 1956, analfabetismul, practic, a fost complet lichidat), iar astăzi sub raportul dezvoltării învățămîntului, se situează printre țările cele mai dezvoltate din lume.

În mesajul adresat de Consiliul de Stat al Republicii Socialiste România, în 1965, Congresului mondial pentru lichidarea analfabetismului de la Teheran, se sublinia cu claritate tocmai această idee luminoasă : „Poporul român a cunoscut din proprie experiență efectele binefăcătoare ale lichidării analfabetismului în opera de transformări profunde prin care a trecut țara noastră în toate domeniile vieții economice, politice, sociale și culturale. Republica Socialistă România înțelege să-și aducă în mod constant contribuția sa la eforturile care se depun astăzi în lume pentru găsirea celor mai eficiente forme de lichidare a analfabetismului în scopul promovării progresului economic și social al tuturor popoarelor, al unei mai bune cunoașteri și înțelegeri reciproce, ca mijloc de consolidare a păcii."

În decursul anilor, România socialistă a participat activ la numeroase acțiuni internaționale menite să ducă la micșorarea numărului neștiutorilor de carte pe plan mondial și a pus, cu spirit de adîncă înțelegere, bogata sa experiență în lupta pentru lichidarea analfabetismului la dispoziția altor țări, acordîndu-le, totodată, o largă asistență tehnică-materială. Din această vastă și complexă activitate desfășurată de țara noastră, vom aminti, în continuare, sub forma unui succint bilanț ocazional unele din principalele contribuții ce se cer în mod mai deosebit subliniate, cu prilejul sărbătoririi la 8 septembrie a Zilei internaționale a alfabetizării. Astfel, delegații ale României au participat activ la diferitele reuniuni internaționale consacrate dezbaterii problemei lichidării analfabetismului ca de pildă : Congresul mondial de la Roma (1962), cu tema *Alfabetizarea și societatea*, Conferința anuală a Biroului internațional de educație de la Geneva (1964), cu tema *Alfabetizarea și învățămîntul pentru adulți*, Congresul mondial pentru lichidarea neștiinței de carte, de la Teheran (1965) la care au participat 87 de state și 500 de delegați, Conferința sindicală mondială, din mai 1969 de la Nicosia (Cipru) cu tema *Analfabetismul — cauzele și consecințele sale economice, sociale și culturale asupra muncitorilor*

și rolul organizațiilor sindicale în domeniul alfabetizării funcționale. În repetate rînduri, experiența pozitivă a țării noastre și propunerile concrete prezentate de delegații români s-au bucurat de o caldă apreciere, fiind reținute ca idei prețioase pentru a fi incluse în documentele reuniunilor internaționale respective. De altfel, țara noastră este și coparticipantă a grupului de state care, în 1965 a prezentat, la ONU, proiectul de rezoluție referitoare la *Campania mondială pentru alfabetizare,* ulterior aprobată în unanimitate de Comitetul economic și financiar al ONU. Unele acțiuni cu caracter internațional în legătură cu problema neștiinței de carte s-au desfășurat chiar pe teritoriul patriei noastre. Astfel, în 1957, UNESCO a organizat la Sinaia, un seminar internațional cu tema *Educația adulților în Europa,* la care au participat delegații din 14 țări. În iunie 1960, Comisia națională UNESCO, în colaborare cu Consiliul central al sindicatelor, a organizat, la București un stagiu de studii, cu participarea unor delegați străini din 13 țări, pe tema *Accesul oamenilor muncii la educație și cultură.* În urma unei largi și rodnice confruntări de opinii cei prezenți au formulat opt recomandări, remise ulterior Conferinței mondiale de la Montreal (Canada), din august 1960, care, dezbătînd tema *Educația adulților într-o lume în transformare,* le-a inclus între recomandările sale, acceptate de UNESCO ca linii directoare pentru educația adulților pe plan mondial.

Ajutorul și experiența României în legătură cu lupta pentru lichidarea analfabetismului s-a concretizat și sub alte forme : acordarea de burse și acces la învățămîntul nostru mediu și superior unor tineri din țările în curs de dezvoltare — schimbului de experiență între țara noastră și diferite țări ; editarea și redactarea de publicații și materiale speciale ; organizare de expoziții etc.

Astfel, delegații români au împărtășit direct, la fața locului (în Guinea, Mali), experiența noastră în lupta pentru eliminarea neștiinței de carte, iar numeroși profesori români (de matematică, fizică, etc.) și-au adus contribuția activă, ani de zile, pentru dezvoltarea învățămîntului în țările în curs de dezvoltare (de pildă, Algeria, Mali). Multe delegații străine (din China, Coreea, Mali etc.) ne-au vizitat în dese rînduri țara, interesîndu-se îndeaproape de problemele concrete și de realizările noastre în campania pentru cîștigarea bătăliei alfabetizării, primind materiale documentare românești redactate în limbi străine, folositoare în activitatea similară din țara lor. Expozițiile tematice adecvate, organizate de țara noastră la Roma, Geneva sau București, cu prilejul seminariilor internaționale care au dezbătut problema analfabetismului, s-au bucurat totdeauna de o unanimă apreciere, fiind considerate ca foarte instructive și pline de sugestii valoroase. Țara noastră a editat și a difuzat în decursul anilor și numeroase publicații, în limba română sau în alte limbi, în care au fost sintetizate date și probleme pedagogice extrase din experiența dobîndită în lupta pentru înlăturarea plăgii neștiinței de carte și dezvoltarea învățămîntului românesc. Dintre acestea amintim : *La suppresion de l'analphabetisme dans la République Socialiste de Roumanie,* apărută în trei ediții succesive (1962, 1963, și 1965) ; *Instructions sur les cours pour adultes avec une durée de 2 ans* (1965); *L'accès des travailleurs à l'éducation et à la culture* etc.

Contribuția variată și multilaterală a țării noastre în această direcție a fost nu o dată apreciată călduros de personalități marcante ale vieții culturale internaționale. Astfel, René Maheu, directorul general al organizației UNESCO, a ținut să exprime personal opiniei publice românești recunoștința și aprecierea organizației pe care o reprezenta pentru aportul adus de România la activitatea UNESCO, iar Mohamed El Fasi, președinte al Consiliului executiv al UNESCO, arăta în 1964 : „Propunerile României la UNESCO ilustrează modul în care țara dv. împărtășește și altor state din experiența sa în făurirea unei vieți fericite".

România socialistă nu va uita niciînd această obligație internaționalistă umană ! Unele din acțiuniile sale prezente — ca, de pildă, angajamentul de a tipări la noi încă în acest an cîteva zeci de mii de abecedare pentru unele țări în curs de dezvoltare — fac parte, desigur din măsurile pe care țara noastră le va întreprinde în continuare cu entuziasm și sinceră dorință de pace și progres uman în marea bătălie la care întreaga omenire este astăzi prezentă : lichidarea neștiinței de carte, pe Terra, pînă la sfîrșitul secolului XX.

O PRESTIGIOASĂ MANIFESTARE ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ

În cea de-a treia decadă a lunii iulie s-au desfășurat la București lucrările Conferinței internaționale *Educația copilului în fața progresului științei și tehnicii contemporane*, inițiată de Consiliul Național al Organizației Pionierilor din Republica Socialistă România și desfășurată în cadrul Anului Internațional al Educației, patronat de UNESCO.

În acțiunea de inițiere a conferinței, Consiliul național a primit sprijinul Comitetului internațional al mișcărilor de copii și adolescenți și al Comitetului internațional de coordonare pentru inițierea în știință și dezvoltarea activităților științifice extrașcolare.

La lucrările conferinței au participat delegați din 21 de țări, reprezentînd 28 organizații de copii și adolescenți după cum urmează: Argentina, Austria, Belgia, R. P. Bulgaria, R. S. Cehoslovacă, Cuba, Finlanda, Franța, R. D. Germană, R.F. a Germaniei, Iran, R.S.F. Iugoslavia, R.P. Mongolă, Norvegia, R. P. Polonă, Republica Arabă Unită, R. S. România, Suedia, Tunisia, R. P. Ungară și U.R.S.S. De asemenea, la conferință au luat parte reprezentanții următoarelor 8 organizații internaționale: UNESCO, FMTD, CIMEA, CIC, Federația internațională a comunităților de copii, Comitetul european al scutismului masculin, Asociația internațională a terenurilor de joc, Uniunea internațională pentru protecția naturii și a resurselor sale.

Această manifestare științifică s-a bucurat de participarea unor personalități de prestigiu, oameni de știință, pedagogi, psihologi, sociologi și reprezentanți ai frontului culturii din mai multe țări.

Programul de desfășurare a conferinței a fost conceput cu discernămînt, ilustrînd atît prin activitățile, demonstrațiile și concursurile practice susținute, cît și prin rapoartele teoretice prezentate, tezele elaborate de Consiliul Național al Organizației Pionierilor.

Participarea delegațiilor la deschiderea expoziției internaționale „Minitehnicus '70", la demonstrația pionierească de aero și rachetomodele, susținută de pionierii și școlarii din tabăra cu acest profil de la Telega, județul Prahova, vizitarea taberei republicane a pionierilor radioamatori de la Timiș, jud. Brașov, și participarea la unele probe ale concursului „Vînătoare de vulpi", vizitarea taberei republicane a pionierilor din cercurile de carturi de pe lîngă grupul școlar profesional CFR-Brașov, vizitarea expoziției republicane de pictură și fotografii artistice și a Casei pionierilor din Brașov, precum și participarea la demonstrația de carting din același oraș, au constituit un bun prilej de a face cunoscute invitaților principalele realizări și diversitatea preocupărilor Organizației Pionierilor din R. S. România pentru făurirea viitorului cetățean multilateral și armonios dezvoltat.

Lucrările conferinței au fost deschise de tovarășul Virgiliu Radulian, președinte al Consiliului Național al organizației Pionierilor, adjunct al ministrului învățămîntului care, salutîndu-i pe delegați, le-a urat bun venit în țara noastră, exprimîndu-și totodată speranța că această conferință va contribui la o mai bună cunoaștere reciprocă, la întărirea prieteniei popoarelor și tineretului țărilor respective, la propagarea idealurilor de pace și cooperare internațională.

Subliniind contribuția importantă pe care o aduce Organizația pionierilor prin formele sale specifice de activitate alături de școală și de familie la munca educativă desfășurată în rîndul copiilor, vorbitorul a arătat ce înaltă apreciere acordă Partidul Comunist Român și personal tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al P.C.R., președintele Consiliului de Stat al R. S. România, educației tineretului,

Adresînd participanților la conferință urarea de bun venit în țara noastră, în numele Consiliului de Miniștri al Republicii Socialiste România, tov. Ion Iliescu, prim-secretar al C.C. al U.T.C., ministru pentru problemele tineretului, a spus printre altele că în momentul de față conceptul tradițional al culturii generale suferă amendamentele radicale ale progresului tehnico-științific contemporan, însemnînd în viitor „sinteza nu numai a creațiilor literar-artistice și filozofice, ci și a cunoștințelor tehnico-științifice... nu doar posibilitatea înțelegerii, ci și a acțiunii, nu doar acumularea de cunoștințe, ci, mai ales, deprinderea de a le îmbogăți în continuare,... nu doar informații, ci deprinderi și capacități creatoare".

Pornind de la ideea că „știința e un valoros resort al apropierii și colaborării", că deocamdată „sîntem departe de a reflecta în școală fenomenul impetuos al descoperirilor științifice și al construcției industriale", tov. Mircea Maliță, ministrul învățămîntului, a expus 5 reflecții legate de subiectul conferinței :

I. revoluția științifică nu vine în contradicție cu vîrsta fragedă a tinerilor ;

II. tema — joc e mai puțin eficace decît tema — muncă, de aceea cercurile pionierești care au selectat pomi și i-au sădit au dat mai multă educație veritabilă decît cele care au întreprins simple exerciții de biologie ;

III. schema întîi cunoaștere și apoi acțiune este astăzi depășită. Noi nu putem spune că copiii trebuie să învețe la școală și să aplice în cercuri. E posibil ca în cercuri copiii să dobîndească mai multe cunoștințe, după cum școala își multiplică obiectivele în direcția aptitudinilor practice ;

IV. orientarea profesională nu o putem epuiza prin metode și în instituții speciale, deoarece atracția durabilă pentru o meserie apare într-un moment variabil și personal, ca o cristalizare subită de înclinări ;

V. știința și tehnica așteaptă indivizi bine înarmați cu cunoștințe, cu deprinderi, dar și cu capacitatea de a coopera, care este atît de importantă, încît am numi-o arta de a coopera.

Evident, aceste reflecții sugerează noi căi de investigație pentru cercetarea pedagogică, apropiind-o tot mai mult de cerințele societății contemporane, orientînd-o să-și găsească metodologia corespunzătoare unei acțiuni educative de maximă eficiență.

Despre importanța și actualitatea temei pe care a dezbătut-o conferința, a vobit și tov. Traian Pop, adjunct al ministrului învățămîntului, care a arătat că, în momentul de față, „mișcările în domeniul învățămîntului oglindesc efortul concentrat pe care statele și oamenii școlii... îl depun în mod deliberat pentru a *racorda* învățămîntul la ritmul de dezvoltare a științei și tehnicii actuale și a împlini cerința de cuprindere a întregului tineret într-un învățămînt organizat". Aceste eforturi au în vedere faptul că școala trebuie să stimuleze tot mai mult capacitatea de creație a copiilor, care se va întemeia mai puțin pe memorie și va urmări să dezvolte tot mai mult" posibilitatea... de a opera eficient cu structurile logico-matematice ale științei, ceea ce conferă gîndirii o suplețe și o adaptabilitate superioară. În mod firesc, îmbunătățirile aduse structurii învățămîntului în țara noastră presupun și o acțiune de modernizare a programelor și manualelor. Strădaniile de formare armonioasă și multilaterală a tineretului patriei noastre, pe care școala le urmărește cu perseverență, găsesc și primesc un sprijin substanțial din partea organizațiilor de copii și tineret care, prin acțiunile lor multiple, atractive și interesante, completează și amplifică, cu multă eficacitate, pe căi specifice, aceste strădanii.

Luînd cuvîntul, Francis Wattier, secretar general al Comitetului internațional de coordonare pentru inițierea în științe și dezvoltarea activităților științifice extrașcolare, și-a exprimat satisfacția că poate participa la o asemenea reuniune internațională și că are prilejul să cunoască realizările poporului nostru. Ca om de știință, ca reprezentant al unei asemenea instituții ca cea pe care o conduce, vorbitorul a insistat asupra faptului că „asociația sa este absorbită de încercarea de a găsi toate relațiile posibile între om și știință", omul contemporan fiind tot mai mult preocupat să realizeze permanent și asiduu un efort spre cunoașterea științifică. Acest efort, această cale metodologică spre accesibilitatea științei, ar putea fi numită *inițiere*. Este deosebit de valoroasă constatarea că principalele metode educative conduc la realizarea acestei inițieri, că

preocupările Organizației pionierilor din România — materializate în organizarea taberelor pe aptitudini, a cercurilor tehnico-științifice și cu caracter practic-aplicativ — depășesc cadrul unei simple inițieri, deschizînd perspectiva unei juste orientări școlare și profesionale elevilor noștri. În lumina acestei aprecieri, înțelegem de ce domnul Francis Wattier propunea ca lucrările conferinței noastre să se desfășoare sub lozinca *Pentru umanism științific*, întrucît nu fiecare om poate să devină om de știință, însă este necesar ca fiecare om să cunoască și să studieze știința și tehnologia, încît toți să poată acționa, fapt ce va permite fiecărui om să aprecieze aplicațiile științei și implicațiile ei sociale. În acest sens, vorbitorul afirma cu sinceritate că a fost inspirat de lectura operelor tovarășului Nicolae Ceaușescu, președintele Consiliului de Stat al R.S. România, oprindu-se la „o reflecție generoasă și lucidă" pe care a întîlnit-o în *Expunerea cu privire la îmbunătățirea organizării și îndrumării activității de cercetare științifică* și anume: „O atenție deosebită va trebui să acorde Consiliul Național promovării cadrelor tinere de cercetători, asigurării condițiilor pentru afirmarea nestînjenită a talentului și capacității lor creatoare. În știință, tineretul reprezintă o forță de seamă; alături de experiența bogată și competența oamenilor de știință mai în vîrstă, el aduce elanul și cutezanța, indispensabile marilor investigații de cunoaștere științifică a naturii și societății, progresului științelor moderne."

Reprezentînd Asociația internațională a terenurilor de joc, în calitate de președintă, d-na Valia Claude Tanon a fost plăcut impresionată de realizările Organizației pionierilor din patria noastră, confirmîndu-ne textual: „Am văzut copiii lucrînd cu atîta interes în cadrul cercurilor științifice și tehnice, le-am vorbit, pentru că mulți cunosc limba franceză, și am constatat că sînt pasionați, lucrînd din toată inima. Cred că în România a fost găsită calea justă pentru activitatea extrașcolară a elevilor. Vorbitoarea considera, totodată, că metodele și procedeele, căile pentru dezvoltarea interesului față de știință și tehnică se bazează în primul rînd pe o motivare adecvată și în al doilea rînd pe faptul că se dă copilului posibilitatea să acționeze, să activeze în direcția satisfacerii propriilor interese, înclinații și aptitudini.

Interesul cu care s-au desfășurat lucrările conferinței este ilustrat de larga participare la dezbateri E suficient să arătăm că la tribuna conferinței și-au expus punctul de vedere și au relatat din realizările unor organizații de copii și tineret 42 de vorbitori, dintre care 36 au prezentat comunicări și contribuții la dezvoltarea tezelor formulate de R S. România, iar la intervenții și discuții au participat alți 6 delegați.

Din țara noastră s-au prezentat 5 comunicări, susținute de personalități cunoscute ale vieții noastre științifice: *Tehnica — mijloc de cultură și de formare integrală* — conf. univ. dr. G. Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice; *Educația tehnică și integrarea socială a tinerei generații* — dr. Ovidiu Bădina directorul Centrului de cercetări pentru problemele tineretului; *Aspecte psihologice ale educării creativității tehnice* — conf. univ. dr. Ana Tucicov-Bogdan; *Contribuția științei și tehnicii contemporane la educația copiilor și adolescenților* — prof. univ. Constantin Dinculescu, membu corespondent al Academiei R S România: *Tînăra generație în fața cuceririlor științei și tehnicii* — prof. dr. Ioan Ursu, președintele Comitetului de stat pentru energie nucleară

Considerăm ca meritoriu faptul că mulți vorbitori au arătat că în țările socialiste progresul social se împletește armonios cu cel economic și științific, ceea ce creează condiții favorabile pentru dezvoltarea tinerei generații. științei și tehnicii. Totodată s-a subliniat că pe globul pămîntesc milioane de copii trăiesc încă în condiții foarte grele de foamete, de subnutriție, în regimuri de exploatare, neavînd acces la bunurile culturii. De asemenea, participanții au fost unanimi în a aprecia că educația tehnico-științifică — parte integrantă a educației generale moderne — reunește stima pentru valorile științei și culturii naționale cu sentimentul de solidaritate internațională, de colaborare și respect reciproc între popoare, în spiritul progresului social și al umanismului. Pentru aceste considerente, delegații la conferință au dezaprobat folosirea științei și tehnicii în scopuri contra umanității, ca și

sporirea enormă a cheltuielilor militare și distrugerea avuțiilor prin războaie. Organizațiile participante au apreciat că progresul, perfecționarea continuă a educației tehnico-științifice presupun și impun conjugarea eforturilor tuturor factorilor responsabili pe plan național și internațional, ale organizațiilor de copii și adolescenți, care pot aduce o contribuție temeinică, responsabilă și creatoare.

Ca o ilustrare convingătoare a multiplelor valențe formativ-educative pe care le cultivă în rîndul copiilor Organizația pionierilor din țara noastră, oaspeților li s-au prezentat o gală de filme pionierești și un spectacol de gală, susținut de cele mai reprezentative formații artistice din diferite județe ale țării.

În ultima zi a conferinței, s-a elaborat un comunicat pe care participanții l-au aprobat cu vii aplauze.

Pentru a evidenția contribuția României la reușita acestei conferințe, secretarul general al CIMEA, Tibor Lakatos, a propus următorul amendament drept o completare la comunicatul final, care este elocvent:

„Conferința a luat cunoștință cu admirație de rezultatele obținute de Organizația pionierilor din România în domeniul educației copilului în spiritul științei și tehnicii, pentru a stimula aptitudinile creatoare ale copiilor. Un exemplu grăitor în acest domeniu îl constituie expoziția „Minitehnicus '70"

Prof. LUCIAN P. PANAIT

În atenția profesorilor care predau

Cunoștințe social-politice în școala generală de zece ani

Ridicarea continuă a nivelului de cultură generală în țara noastră, marcată și prin mărirea numărului de ani de învățămînt obligatoriu de la opt la zece, a făcut necesară introducerea unui program de cunoștințe social-politice în ultimii ani ai școlii generale de zece clase.

În anul școlar 1969—1970 a fost experimentat pentru prima oară un *manual* cuprinzînd *noțiuni elementare de economie politică*. Manualul, alcătuit la indicațiile Ministerului Învățămîntului după un plan discutat și într-o întîlnire cu cadre didactice, este experimental, deoarece reprezintă prima încercare de a preda unor elevi de vîrstă relativ fragedă cunoștințe social-politice atît de complexe. Se știe din practica învățămîntului că este mult mai greu de predat cunoștințe din domeniul științelor sociale decît al științelor naturii. Viața socială este foarte complicată, societatea omenească alcătuiește o totalitate în care diferitele genuri de relații se împletesc inextricabil și se cere o mare doză de abstracție pentru a separa, de exemplu, relațiile economice de alte relații sociale care au și ele implicații asupra economiei.

Pe de altă parte, într-o societate socialistă cum este a noastră, în care partidul pune un accent din ce în ce mai mare pe atragerea maselor largi și în particular a tineretului la conducerea treburilor publice, este o necesitate absolută ca tînăra generație care se pregătește într-un termen scurt să pășească în viață să fie pregătită nu numai din punct de vedere profesional, ci și politic, cu cunoașterea principalelor probleme care se pun societății omenești în general și țării noastre în particular.

Scopul urmărit la alcătuirea manualului cuprinzînd noțiunile elementare de economie politică pentru clasa a IX-a a școlii generale, a fost de a da tinerilor în vîrstă de 15—16 ani cele mai elementare cunoștințe economice, noțiuni care să-i facă să înțeleagă de ce în țara noastră construirea orînduirii socialiste este un fenomen legic, urmare a unei dezvoltări obiective social-economice, să ia cunoștință de problemele care se pun pentru construirea socialismului în țara noastră și locul pe care-l ocupă economia noastră națională în ansamblul economiei mondiale.

Primul an școlar în care acest manual a fost experimentat s-a sfîrșit și este, credem, timpul de a trage unele concluzii. Autorul s-a silit să folosească un limbaj cît mai accesibil elevilor cărora li se adresează, să îmbogățească manualul cu unele materiale ilustrative care să ușureze înțelegerea și să mărginească predarea cunoștințelor la cele strict necesare. Este rîndul profesorilor care au lucrat în practică cu acest manual să arate în ce măsură manualul corespunde scopului propus. Orice observații adresate direct autorului sau Ministerului Învățămîntului vor fi binevenite și vor contribui la îmbunătățirea ulterioară a manualului.

Însă, chiar înainte de tipărirea unei noi ediții, am vrea să atragem atenția profesorilor care lucrează cu acest manual asupra unor îmbunătățiri necesare și de care trebuie să se țină seama în noul an școlar. Un bătrîn profesor spunea pe vremuri că tratatele sau manualele sînt un fel de sicrie ale științei. Pentru că

ele se opresc la nivelul atins de știința respectivă în momentul alcătuirii lor. Dar știința nu stă pe loc. De la an la an apar fapte și cunoștințe noi, care fac ca unele din cele trecute în carte să fie învechite și chiar depășite. Desigur, manualul de care ne ocupăm nu are pretenția să fie o lucrare de știință la curent cu tot ce este nou în domeniul teoriei. Pentru scopul ce și l-a propus nici nu era necesar. Dar și așa o serie de date ilustrative și chiar unele noțiuni de bază pot suferi schimbări. Rolul profesorului nu este unul pasiv, de predare strictă a cunoștințelor cuprinse în carte. Dacă ar fi așa nici n-ar mai fi nevoie de profesori, rolul lor putînd fi foarte bine suplinit de un simplu magnetofon. Profesorul este indispensabil pentru a putea face înțelese și aduse la zi cunoștințele pe care trebuie să și le însușească un elev din clasa respectivă. Manualul nu este decît un auxiliar, menit să ajute pe elev să-și împrospăteze și să-și fixeze în minte noțiunile predate în clasă.

Așa, cifrele și datele statistice din manualul de economie politică nu pot fi ținute la zi. Profesorul de științe sociale care urmărește presa și publicațiile de specialitate, revistele economice în cazul nostru, poate și trebuie să folosească date mai noi pentru ilustrarea cunoștințelor teoretice predate, comunicatele apărute în presă cu privire la îndeplinirea planului, unele fapte economice mai semnificative etc.

De asemenea, de la data cînd a fost scris manualul, s-au produs schimbări în viața noastră economică și ele trebuie menționate în lecțiile respective. Dorim să atragem aci atenția profesorilor asupra lecției cu privire la principiul socialist al repartiției. Se cunosc eforturile pe care le depun partidul și guvernul nostru pentru a face ca practica să se apropie cît mai mult de principiu. În manual nu se tratează mai pe larg despre formele de salarizare, menționîndu-se numai principiul general după care salariul trebuie să corespundă cantității și calității muncii depuse. În funcție de școlile la care predau și de compoziția elevilor care audiază cursul, profesorii ar putea da și exemple ilustrative cu privire la metodele de salarizare, luate din viața părinților acestor elevi. În ce privește repartiția în cooperativele agricole de producție, dup ăcum se știe, vechea formă a zilei-muncă a fost înlocuită cu o nouă formă de repartiție mai apropiată de necesitatea evaluării mai exacte a muncii depuse de fiecare țăran cooperator. Deoarece ziua-muncă, vechea formă de distribuire a produsului muncii în C.A.P. s-a practicat la noi timp de douăzeci de ani, nu credem că ar trebui pur și simplu să o ștergem cu buretele și să o ignorăm. Ar fi, credem, mai potrivit să se arate elevilor că ziua-muncă, folosită în agricultura noastră atîția ani, a fost înlocuită cu o formă mai perfecționată de măsurare a cantității și calității muncii depuse de țăranii cooperatori. Noi propunem deci ca ultimele două paragrafe de la pagina 87 a manualului să fie înlocuite cu următorul text :

„Repartiția individuală în C.A.P. se face după același principiu, adică după cantitatea și calitatea muncii depuse. Pînă în anul 1970, unitatea de măsură a muncii depuse în C.A.P. a fost ziua-muncă. Prin zi-muncă se înțelege o anumită normă de muncă efectuată pentru fiecare lucrare agricolă în parte. Toate lucrările agricole au fost încadrate în cinci categorii, după greutatea și calificarea pe care o cerea executarea lor.

Dar ziua-muncă nu era o unitate de măsurare directă a muncii depuse. Ea nu exprima în toate cazurile cantitatea de muncă ce putea fi efectuată într-o zi normală de muncă în agricultură. De aceea, la începutul anului 1970, Uniunea Națională a Cooperativelor Agricole, de acord cu Uniunile județene și cu membrii cooperatori, au hotărît să se renunțe la ziua-muncă și să se aprecieze cantitatea și calitatea muncii depuse direct, pe bază de norme de muncă, exprimînd cantitatea de muncă ce se poate realiza într-o zi de muncă normală. De asemenea, numărul de categorii de lucrări agricole a fost ridicat de la cinci la șase".

Am vrea să atragem atenția profesorilor și asupra unor scăpări și inexactități care s-au strecurat în textul manualului. Așa, lecția a treia poartă ca titlu: *Relațiile de producție — baza societății omenești.* În lecție se arată într-adevăr ce sînt relațiile de producție și se subliniază că acestea formează obiectul unei științe deosebite, economia politică. Dintr-o scăpare regretabilă s-a omis însă a se scoate în evidență, deși se cerea prin titlu, locul pe care-l ocupă relațiile de producție în cadrul relațiilor sociale în general.

Nu ne îndoim că în predarea lecției cei mai mulți profesori au înlăturat ei singuri omisiunea. Este necesar ca înainte de a se arăta care este obiectul eco-

nomiei politice să se scoată în evidență că la baza tuturor relațiilor dintre oameni, deci la baza societății omenești, stau relațiile de producție. Căci oamenii, pentru a putea trăi, au mai întîi nevoie să-și producă o seamă de bunuri materiale strict necesare. Alte relații nu pot deci să apară decît după ce oamenii și-au statornicit acel gen de relații care să le permită asigurarea obiectelor indispensabile pentru trai ; de aceea, noi spunem că la baza societății omenești stau relațiile de producție în timp ce celelalte relații fac parte din suprastructură.

S-au strecurat în manual și unele greșeli de tipar sau de corectură, care schimbă sensul. Așa, la p. 36 se dă un exemplu numeric pentru ilustrarea teoriei plus-valorii. În acest exemplu se arată că valoarea mijloacelor de producție pentru fiecare metru de pînză confecționat este de 51 de cenți. În rîndul 7 de jos se dă însă cifra de 91 de cenți, cît este prețul de cost, spunîndu-se că la această sumă se adaugă *valoarea nouă a pînzei*. Acest lucru este însă greșit, pentru că în procesul de producție valoarea nouă se adaugă nu peste prețul de cost, ci peste valoarea mijloacelor de producție. Căci valoarea nouă este creată de întreaga muncă depusă, atît de munca necesară, cît și de supramuncă. În consecință, fraza respectivă ar trebui citită în felul următor :

„În fiecare metru de pînză intră deci douăsprezece minute de muncă și aceasta adaugă o valoare nouă pînzei, peste cei 51 de cenți cît l-au costat pe fabricantul capitalist mijloacele de producție consumate".

În fine, încă o greșeală de date s-a strecurat în tabelul II de la p. 93 a manualului. În anul 1950 s-a desfăcut prin comerțul socialist numai 4,650 kg carne pe cap de locuitor, nu 9,500, cît s-a tipărit din greșeală, repetîndu-se cifra dată pentru anul 1967.

Poate se vor fi strecurat și alte greșeli, neobservate de noi. Colegii profesori ne vor face un serviciu semnalîndu-le o dată cu observațiile pe care le au de făcut cu privire la conținut. Scopul nostru comun este de a pune în mîna elevilor din școala generală un manual accesibil și corect, atît din punct de vedere științific, cît și metodologic.

Prof. univ. BARBU ZAHARESCU
membru corespondent
al
Academiei Republicii Socialiste România

Critică și Bibliografie

INTERNATUL ȘCOLAR*

Internatele școlare ocupă un rol de prim ordin în pregătirea viitoarelor generații, nu numai pentru că reprezintă singura soluție accesibilă școlarilor care învață departe de familie, dar mai ales pentru că internatul prezintă și un mediu optim în ce privește pregătirea copiilor pentru viața socială.

Lucrarea *Internatul școlar* aduce o însemnată contribuție la lămurirea multor aspecte pe care le comportă problema de față. Ea este — după mărturisirea autorilor — rodul unor investigații îndelungate, efectuate în internatele liceelor din orașul Zalău și din com. Brănești, județul Ilfov, precum și la unele școli profesionale și case de copii din diferite localități.

În capitolul *Scurtă privire istorică* se arată că internatul școlar a existat ca instituție încă din antichitate. Modul său de organizare și de conducere, însă, a fost diferit de-a lungul vremii. În vechea Spartă, băieții trăiau în internat de la vîrsta de 7 ani pînă la 18 ani, într-o disciplină extrem de severă, pentru a li se dezvolta capacitatea de luptă și a-i face capabili să suporte orice greutăți și dureri fizice. Cu privire la țara noastră, un hrisov al școlilor, întocmit în 1776 de Al. Ipsilante, vorbește de un internat cu 60 școlari, la vechea școală de la Sf. Sava.

Școlile cu internat s-au înmulțit în a doua jumătate a secolului al XIX-lea și la începutul sec. al XX-lea, o dată cu dezvoltarea învățămîntului secundar. Ele au avut un rol pozitiv, pentru că au asigurat unui însemnat număr de elevi veniți din mediul rural posibilitatea de a frecventa școlile de grad secundar.

Începînd din 1957 pînă în 1969, Ministerul Învățămîntului a elaborat succesiv acte normative în care se stabilește că internatul are ca scop să asigure elevilor condiții corespunzătoare de întreținere și învățătură. Elevii interni primesc o educație socialistă.

În capitolul *Internatul — instituție școlară și socială*, autorii, respectiv V. Farcaș și Anton Vasilescu, arată că internatul reprezintă locul unde copilul învață, se distrează, se dezvoltă fizic, psihic, intelectual și moral. Internatul reprezintă o a doua familie a elevului. Constituie un mediu educativ mult mai propice în ce privește dezvoltarea orizontului cultural-științific și a deprinderilor de conduită și comportare morală. Elevii sînt puși în situația de a fi conducători sau conduși, de a-și acorda interesele personale cu cele ale colectivității. Formele obștești de activitate organizate în internat oferă o gamă variată pentru valorificarea înclinațiilor și aptitudinilor fiecărui elev.

O direcție importantă în care internatul își exercită o puternică înrîurire este învățătura. În internat, pregătirea lecțiilor se face la ore corespunzătoare, după principii pedagogice cu sprijinul pedagogilor. Atragerea largă a elevilor la conducerea vieții întregului colectiv are un rol important în pregătirea elevilor pentru viață, pentru participarea lor ulterioară la conducerea treburilor obștești. Autorii au meritul de a prezenta problema colectivului la nivelul la care este dezbătută în prezent, folosind și studiile făcute de Kurt Levin și Claude Faucheux asupra dinamicii grupului social pe care le verifică, aplicîndu-le la condițiile vieții din internatele școlare de la noi. Autorii au observat că, la venirea lor în internat elevii manifestă o stare de nedumerire, de incertitudine. De asemenea, sînt unii care rămîn mult timp izolați, sau se situează multă vreme pe o linie potrivnică celei a colectivului. Pentru a-i cîștiga trebuie să dezvoltăm în ei capacitatea de autocunoaștere și de autoapreciere a faptelor și atitudinilor lor, în raport cu interesele colectivului. Pe lîngă relațiile oficiale, mai sînt și relații interpersonale, care se formează pe bază de simpatie sau antipatie reciprocă.

Pentru a studia legăturile preferențiale între elevii din internat, autorii au folosit metoda sociometrică a lui F. L. Moreno. Ei prezintă 3 sociograme făcute la clasele a IX-a D, a X-a A și a XI-a de la in-

---

* Andrei Antal, Vasile Farcaș, Anton Vasilescu, *Internatul școlar*, Editura didactică și pedagogică, București, 1970 (coordonator: A. Vasilescu), 202 p. + două anexe.

ternatul din Zalău, privind alegerea colegului de bancă. Lucrarea de față se ocupă și de relațiile dintre băieți și fete. Prin activitățile comune din internat, se statornicesc între ei relații sănătoase, temeinice, de tovărășie și de prietenie. După ce prezintă problema învățămîntului mixt cu părerile pro și contra, autorii sînt de părere că școlile și internatele mixte își îndeplinesc în mai mare măsură funcția lor integrativă decît cele demixtate.

În capitolul *Igiena ambianței din internatul școlar*, dr. Antal Andrei dezbate această problemă pe linia sanitară. Foarte interesant este studiul *Activitatea și odihna*. Activitatea școlară spune el — este predominant intelectuală și se reflectă mai intens în sfera neuro-psihică, prin reducerea atenției și altor funcții psihice și prin scăderea randamentului scolar. Oboseala intelectuală poate fi considerată „normală" dacă recuperarea facultăților se realizează ușor prin alternarea activității. Cauzele oboselii școlare sînt : somnul insuficient, alimentația necorespunzătoare, durata orelor de curs, excesul de muncă, precum și starea fizică, neuro—vegetativă și endocrină a elevului. Organizarea defectuoasă a activității elevilor este o cauză principală a suprasolicitării și surmenajului școlar. A fost analizată durata activității zilnice a 33 000 elevi interni din 93 unități. Durata meditației a variat între 3 h 45' și 5 h 30'. Deci durata de pregătire a depășit limitele timpului util din punct de vedere igienic. Școlarul muncește 8 h 25' zilnic, iar adultul numai 8 h. De aceea, se cere ca meditația să nu depășească 3—4 ore zilnic. Urmărind variațiile curbei oboselii săptămînale, frecvența elevilor obosiți a fost mai mică miercuri iar cea mai mare a fost sîmbătă și luni. Din această cauză, autorul crede că pare a fi utilă experimentarea săptămînii cu două zile libere (sîmbătă și duminică), pentru a asigura refacerea completă a capacității de muncă a elevilor. Problemele alimentației și ale mediului fizic din internat sînt dezbătute cu multă competență. Nu sînt neglijate educația sanitară și asistența medico-pedagogică în internatul școlar.

Capitolul cel mai interesant mi s-a părut *Organizarea activității elevilor interni în raport cu regimul de muncă și odihnă*. Pentru învățătură i s-a rezervat elevului 8 h 30', în care intră orele de curs și pregătirea lecțiilor.

Colectivul pedagogic din internat are datoria să-l ajute pe elev să-și formeze un stil de muncă independent, să-l deprindă cu disciplina în munca individuală. Timpul afectat pentru meditații nu trebuie să depășească 3 h — 3 h ½ pe zi, cu pauze de 10—15 minute. În urma unui sondaj asupra felului cum își pregătesc elevii lecțiile, s-a observat că au fost 61,4% care cunosc cum trebuie să învețe, 28,6% știu mai puțin, iar 10% nu știu de loc. În acest sens, este citată experiența realizată la internatul din Weisswasser (R.D.G.), care a fost folosită și la Liceul din Zalău prin împărțirea elevilor în 3 grupe, după felul cum știu să învețe. Ajutorarea elevilor la învățătură se face de pedagogi sau de profesori de specialitate. Ajutorul dat de profesori este cel mai bun, dar nu are un caracter permanent. Problema timpului liber al elevilor interni este prezentată cu multă competență. Se consideră timp liber acea parte din timp rămasă disponibilă omului, după ce s-a achitat de obligațiile sale de muncă și și-a îndeplinit trebuințele fiziologice normale (somn și hrană). Întrebuințarea acestui timp rămîne la latitudinea fiecăruia în funcție de interesele, preocupările, gusturile și idealul său de viață.

După ce sînt prezentate teoriile asupra timpului liber ale lui Dumazedier și Erick Weber, autorii găsesc patru funcții ale timpului liber : îmbogățirea vieții spirituale prin lărgirea orizontului cultural-științific, refacerea organismului și pregătirea lui pentru noi eforturi, formarea unui stil elevat de viață și crearea climatului optimist de viață prin delectare și divertisment. Dacă se folosește numai divertismentul, consecințele sînt grave pentru individ și societate. Educația pentru justa folosire a timpului liber a devenit o necesitate evidentă și urgentă. Pentru timpul liber putem iniția acțiuni diverse, în măsură să satisfacă interese, preocupări și gusturi diferite. Ele duc la lărgirea orizontului cultural-științific, la dezvoltarea tuturor aptitudinilor de care dispune fiecare elev, la exersarea talentelor. Activitățile plăcute și interesante creează buna dispoziție, optimismul. Excesul de preocupări intelectuale duce la oboseală, surmenaj și astenie. Tînărul are nevoie de momente de destindere și reconfortare pe calea jocului, dansului, a veseliei. Autorii combat — pe bună dreptate — pe cei ce socotesc că în internat tre-

buie să se organizeze numai activităţi intelectuale. În unele internate, se întîlnesc astfel de situaţii, cînd, în timpul liber, toţi elevii sînt obligaţi să meargă la plimbare, apoi întregul colectiv merge la teatru sau face sport. Mai bine ar fi ca în acelaşi timp elevilor să li se prezinte mai multe posibilităţi de alegere. Pedagogia formelor neorganizate de educaţie, între care se numără şi cea a timpului liber, a fost neglijată. Autorii sugerează — cu multă dreptate — să se creeze posturi de educatori, profesori pentru formaţii artistice, culturale, sportive, activităţi în cercuri, care să se ocupe în mod special de activităţile din timpul liber. Cînd, cum, prin ce mijloace se organizează o serată literar-ştiinţifică, un simpozion cultural, o masă rotundă, o informare politică, constituie probleme pedagogice tot atît de serioase ca şi pregătirea unei lecţii la o oră de curs. Se cere în plus un grad mai mare de măiestrie şi artă pedagogică.

Autorii se ocupă apoi de conducerea internatului şcolar Directorul trebuie să fie animat de un adînc umanism, să aibă o pregătire pedagogică temeinică şi mult tact. Se dau indicaţii cu privire la planificarea muncii. Studiul se ocupă şi de personalul internatului, insistînd îndeosebi asupra pedagogului, căruia îi revin sarcini multiple şi de mare importanţă.

În capitolul *Internatul şi viaţa spirituală a elevilor*, se arată că marile pasiuni şi preocupările majore ale oamenilor îşi au începutul în anii de şcoală şi mai ales în internatele şcolare.

După cele expuse pînă acum s-a putut observa că volumul de faţă aduce o însemnată contribuţie la stabilirea problematicii internatului şcolar. El se impune şi prin interesantele propuneri pe care autorii le fac din dorinţa de a îmbunătăţi activitatea educativă din internatele şcolare. În această privinţă, însă, trebuie remarcat faptul că autorii, deşi colaboratori la acelaşi volum unitar, nu sînt întotdeauna de aceeaşi părere cu privire la unele recomandări pe care le fac. Mă refer, de pildă, la durata somnului pe care dr. Andrei Antal o recomandă de 9-9,30 ore, în vreme ce V. Farcaş şi Anton Vasilescu, ca pedagogi, o recomandă de 8,30 ore.

Lucrarea este redactată într-un stil ales, antrenant care pune în valoare conţinutul ideilor expuse şi ea va constitui, fără îndoială, un ajutor preţios pentru cei care lucrează în cadrul internatelor şcolare.

Prof. CLEMENT PAVEL

CONTRIBUŢII LA ISTORIA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ROMÂNESC*

Editura didactică şi pedagogică a publicat recent primul volum de studii — din cele trei volume proiectate — care vor cuprinde Istoria învăţămîntului din România.

Operă colectivă, volumul de faţă cuprinde aspecte ale istoriei învăţămîntului românesc în secolele al XVII-lea, al XVIII-lea şi începutul secolului al XIX-lea. Autorii s-au oprit cu osebire asupra secolului al XVIII-lea, secol în care au avut loc evenimente însemnate în domeniul învăţămîntului.

După cum rezultă din studiile asupra dezvoltării şcolii româneşti în secolul al XVIII-lea, condiţiile social-istorice au determinat la începutul acestui secol, în ţările noastre, întemeierea unor instituţii statornice de educaţie şi instrucţie, depăşindu-se astfel, calitativ, stadiul anterior al învăţămîntului de pe lîngă mănăstiri, curţi domneşti sau dregătorii locale.

Rezultatele cercetărilor cuprinse în volum, rezultantă a unei bogate documentări, edite şi inedite, elucidează multe probleme din domeniul instrucţiei în acest secol, duc la o cunoaştere mai categorică a fluxului istoric de ordin şcolar, dependent de baza economică a societăţii, dar şi de pătrunderea tot mai largă a ideilor legate de originea poporului român şi de unitatea sa etnică.

Studiile din culegere ne duc la constatarea treptatei integrări a ţărilor române în curentul larg de dezvoltare culturală al Renaşterii europene. Acum apar şi se înmulţesc şcolile orăşeneşti, care, deşi unele din ele foloseau ca limbă de predare limbi străine, erau frecventate de tineri români. În acelaşi timp încep să ia fiinţă şi şcolile săteşti, care sînt organizate şi întreţinute pe plan local în Ţara Românească şi în Moldova, iar în Transilvania, sub forme statornicite prin legi.

Materialele din această culegere consemnează cîteva fapte de mare interes în viaţa culturală a Ţărilor române, în epoca amintită. Astfel, reformele şcolare din 1766 şi 1776, deşi

* *Contribuţii la istoria învăţămîntului românesc* — Culegere de studii — E.D.P., Bucureşti, 1970, 205 p. + 2 h.

menite să întărească învăţămîntul grecesc din cele două academii domneşti, de la Bucureşti şi Iaşi, au dus la necesitatea unui învăţămînt în limba pămîntenilor şi la înfiinţarea de şcoli româneşti în oraşele de reşedinţă ale ţinuturilor sau judeţelor. Alături de şcolile greceşti, destinate fiilor de boieri, se întemeiază din veniturile statului şcoli româneşti pentru copiii claselor mijlocii din oraşe. O altă reformă importantă a fost cea din 1774, în Imperiul Habsburgic, cu aplicare în Transilvania, Banat, Maramureş şi Bucovina.

Angajaţi în lupta pentru apărarea ortodoxiei, împotriva asalturilor catolicismului şi protestantismului ,domnii din cele două principate dunărene au încurajat învăţămîntul, atrăgînd în acelaşi timp, prin subsidii, la Bucureşti şi Iaşi, mulţi tineri din alte părţi ale lumii ortodoxe. Unii domnitori au făcut în tot decursul veacului al XVIII-lea şi în primele decenii ale celui următor bogate donaţii în bani pentru înfiinţarea şi susţinerea de şcoli în ţările balcanice şi chiar în Asia.

Studiul lui Constantin C. Giurescu, *Ţările româneşti sprijinitoare ale învăţămîntului din Peninsula Balcanică şi Orientul apropiat,* aduce dovezi necunoscute încă, care pun în plină lumină contribuţia poporului român la dezvoltarea culturală a popoarelor învecinate şi chiar mai depărtate. Autorul conchide că „sprijinul acordat de Ţările româneşti învăţămîntului din Peninsula Balcanică şi Orientul apropiat a fost însemnat şi că el s-a manifestat sub diferite forme, timp de secole. Această veche tradiţie românească a continuat în cursul secolului al XIX-lea sub Cuza-Vodă cînd numeroşi tineri bulgari sînt primiţi în Şcoala de medicină din Bucureşti" (p. 15).

Acelaşi lucru se desprinde şi din studiul *Cărţi şcolare tipărite în Ţările româneşti pentru popoarele învecinate : sîrbi, bulgari şi greci de* Virgil Molin o remarcabilă contribuţie la istoricul tiparului românesc. Cercetînd unele aspecte din trecutul tiparului românesc constatăm că au fost perioade cînd, datorită faptului că acest meşteşug ajunsese la etape de remarcabilă înaintare, ne-am îngăduit să ajutăm pe plan cultural şi unele popoare vecine.

Studiul lui Ilie Popescu-Teiuşan, *Legislaţia şcolară feudală în Ţările Române,* întemeiat pe o bogată documentaţie edită şi inedită, aduce noi date şi constituie o contribuţie valoroasă la cunoaşterea legislaţiei şcolare din acea epocă. Reţine atenţia începutul învăţămîntului feminin, particular şi legiferat, de care autorul se ocupă cu competenţă.

În studiul *Contribuţii la istoria învăţămîntului în şcolile din Iaşi în secolul al XVIII-lea.* C. A. Stoide elucidează o serie de probleme din domeniul instrucţiei ieşene, polemizînd în termeni uneori vehemenţi cu autorii altor lucrări monografice referitoare la aceleaşi probleme.

Gh. Pârnuţă semnează articolul *Şcolile din oraşele Ţării Româneşti,* care completează cu noi date lucrările despre aceste şcoli. El trage concluzii semnificative, din care se degajă faptul important că limba românească, în această perioadă, a fost săltată deasupra limbii slave. Fenomenul este acelaşi în ţinuturile româneşti de sub coroana habsburgică, care, pentru a-şi întări puterea politică, a decretat după anul 1774 legiuiri şcolare ce favorizau toate clasele sociale şi toate naţiunile conlocuitoare. Şcoala populară a cîştigat fiinţă legală în imperiu, iar satele româneşti beneficiază şi ele de această nouă situaţie. Date noi sînt aduse în sprijinul acestui fapt, prin studiul despre *Învăţămîntul din Maramureş la sfîrşitul secolului al XVIII-lea, al lui* Ion Bota.

G. D. Iscru, iscăleşte articolul *Legiferarea organizării învăţămîntului în Ţara Românească în anii 1831—1834.* Deşi abordată, în istoriografie — în sintezele istorice, în diferitele lucrări de istorie a pedagogiei româneşti — tema în discuţie reclamă stăruinţa cercetătorului, vizînd nu atît contribuţia documentară originală — căci actele sale fundamentale sînt cunoscute — cît mai ales interpretarea. Şi autorul reuşeşte să contribuie, prin interpretare, la o cît mai corectă valorificare a tradiţiei naţionale în acest domenu, fixîndu-i rolul în dezvoltarea societăţii româneşti.

Interesul pe care-l purtăm astăzi chestiunilor legate de relaţiile culturale dintre ţările române şi ţările europene în trecut, se vădeşte în culegere şi din studiul lui N. Vătămanu: *Învăţaţi greci formaţi la Oxford şi la Hale şi legăturile lor cu românii la începutul secolului al XVIII-lea.*

Lectura studiilor cuprinse în culegere reuşeşte

din plin să pună în lumină momente importante ale istoriei învăţămîntului românesc. Studiile se întemeiază pe bogate surse de arhivă, în mare parte inedite. Din lectura atentă a studiilor, reiese strînsa interferenţă dintre instituţiile şcolare şi gîndirea pedagogică românească. Din analiza acestor studii se desprind cîteva concluzii. La noi, ca pretutindeni în ţările de cultură, a existat un proces neîntrerupt de manifestare a dorinţei de învăţătură, chiar în cele mai crunte vremuri de exploatare economică şi de dependenţă politică. Năzuinţele de libertate, ca şi cele de luminare, au îndemnat poporul românesc spre şcoli, chiar cînd în ele nu se cultiva limba naţională. Unitatea culturală a celor trei ţări române este pusă în evidenţă de cea mai mare parte a studiilor din acest volum.

Volumul este în ansamblu unitar, armonios, editat în excelente condiţii grafice. Sînt remarcabile hărţile de la sfîrşitul volumului. *Harta primelor şcoli orăşeneşti (sec. XI—XIX)*, alcătuită de Ilie Popescu-Teiuşan, Gh. Pârnuţă şi Nic. Albu şi *Harta Şcolile din Peninsula Balcanică şi Orientul apropiat ajutate de Ţările Româneşti*, alcătuită de C. C. Giurescu.

Prof. Victoria POPOVICI

ABECEDAR 1970*

Copiilor care vor începe la 15 septembrie 1970 primul an de şcoală li se oferă o surpriză plăcută: Abecedarul 1970, cu multiple calităţi faţă de vechiul abecedar. Ca învăţător, apreciez noua lucrare din mai multe puncte de vedere.

Autoarele (Maria Giurgea şi Maria Georgescu-Boştină) au venit cu cîteva elemente noi, care uşurează munca învăţătorului. Primul element nou îl constituie ordinea de predare a literelor. După litera **a** urmează litera *m*, încît copilul va putea citi şi scrie „mama", acest cuvînt cu o înaltă semnificaţie educativă. E mai firesc să fie aşa, decît în vechiul abecedar, în care primul cuvînt, „au !", exprima un sentiment de durere, de frică. A doua noutate o constituie faptul că după fiecare literă mică urmează predarea literei mari, încheindu-se în acest fel un capitol asupra căruia erau destule discuţii. De fapt, era o anomalie ca majuscula să fie predată „altădată" şi nu în lecţia imediat următoare literei mici respective. A treia noutate o constituie renunţarea la reţelele grafice din caietele în care vor scrie copiii în clasa I, de astă dată fiind adoptată liniatura simplă, orizontală, de tip german. Înlăturarea reţelelor grafice (caietele tip I, tip II şi tip III nu vor mai fi utilizate) nu va constitui o greutate prea mare, mai ales pentru învăţătorii care au experimentat scrierea verticală şi simplificată şi care au trecut la scrierea pe liniatură germană, şi apoi dictando, încă în clasa a doua, cu rezultate bune. Înclinarea uşoară spre dreapta, mai mică decît pe reţeaua oblică ,se apropie de scrierea verticală şi nu va constitui un motiv de chinuire a corpului fragil al copiilor, la care obliga scrierea pe reţeaua oblică.

Autoarele insistă mai vizibil asupra completării unui cuvînt cu silaba sau silabele următoare, de către elevi. Analiza unui cuvînt se va face, desigur, oral, fiind desfăcut în părţile lui componente (silabe şi sunete), cărora să le corespundă în scris semnele sau grupele de semne respective. Acest element va preveni cu mai multă eficacitate ceea ce se numeşte „literalizarea cuvintelor", defecţiune ce se constată uneori chiar şi la unii copii din clasa a II-a.

O ultimă noutate adusă de noul abecedar este legată de ilustraţii. Apreciez că ilustraţiile sînt bine inspirate şi că servesc scopului în mai mare măsură decît cele din vechiul abecedar. Ilustraţiile înfăţişează, la început, primii eroi cunoscuţi din literatura pentru copiii preşcolari. De asemenea, este bine proporţionat aspectul urban cu cel rural, cu toate noutăţile de ordin modern pe care le au oraşul şi satul nostru.

Noul abecedar renunţă la silabele colorate, care au dat foarte bune rezultate. Cred că aici autoarele ar fi putut medita mai mult. Iniţiativa şi experienţa pozitivă a învăţătorului nu sînt însă de nimeni stingherite.

Simplificările aduse scrierii de mînă, mai pot fi îmbunătăţite şi experienţa îşi va spune cuvîntul în sprijinul acestei simplificări, menită să înlăture caricaturizarea literelor.

IOAN CHIOREANU
învăţător

*Maria Giurgea şi Maria Georgescu-Boştină, *Abecedar*, E.D.P., Bucureşti, 1970.

DIN TAINELE PROFESIUNILOR*

În munca de orientare şcolară şi profesională, de un real folos sînt materialele care informează despre unele şcoli, meserii şi profesiuni pe care le pot urma absolvenţii unui ciclu de învăţămînt.

Apariţia volumului *Din tainele profesiunilor*, culegere de texte pentru orientarea şcolară şi profesională a elevilor din şcoala generală, întocmită de un colectiv al universităţii clujene, vine să suplinească lipsa materialelor de informare, atît de mult resimţită la noi în momentul de faţă. Lucrarea înmănunchiază, într-un volum de 300 de pagini, 180 de texte grupate în 14 capitole, prezentînd peste 80 de profesiuni. Adresîndu-se în special elevilor din şcoala generală (clasele V—X) pentru a-i ajuta în opţiunea profesională, lucrarea poate fi consultată cu folos şi de elevii şcolii profesionale, cărora le poate servi la cultivarea dragostei pentru profesiune.

Culegerea mai constituie un auxiliar preţios în munca profesorilor preocupaţi de a face propagandă profesională în lumea elevilor, precum şi o foarte plăcută lectură pentru cititorul matur. Ea poate fi utilizată atît de diriginţi în cadrul orelor de dirigenţie, cît şi de profesorii pe specialităţi.

În introducerea semnată de dr. D. Salade, se precizează că lucrarea nu are pretenţia să suplinească decît parţial lipsa unor schiţe de monografii profesionale destinate şcolii. O astfel de culegere, tratînd diferite aspecte profesionale, are multe părţi pozitive. În primul rînd, ea furnizează elevilor informaţii în legătură cu anumite domenii de activitate, contribuind la lărgirea informaţiei profesionale, înlesnind opţiunea acestora prin nota lor atractivă, prin frumuseţea şi semnificaţia socială şi morală a activităţilor pe care le dezvăluie. De asemenea, contribuie la o înţelegere justă şi la formarea unei atitudini pozitive faţă de muncă, în oricare domeniu s-ar desfăşura ea.

Textele culegerii sînt grupate pe ramuri mari de profesiuni. Capitolul introductiv, intitulat *În pragul alegerii profesiunilor*, conţine texte convingătoare care urmăresc să familiarizeze pe elevi şi părinţi cu problemele generale ale alegerii profesiunii. Restul capitolelor, cuprinzînd mai multe texte fiecare, sînt intitulate: *Vreau să muncesc în industria energiei electrice şi termice, Mîndria de a lucra în industria metalurgică, Voi deveni constructor de maşini, Ce-mi oferă munca în industria extractivă?, Industria chimică, domeniu de mari perspective* ş. a. m. d. Un fapt pozitiv este că textele prezintă mai ales profesiuni de masă, profesiuni în care se simte mai acut nevoia de braţe de muncă. Ultimul capitol se referă la profesiuni de înaltă calificare.

Lucrarea cîştigă în valoare şi prin proverbele şi citatele extrase din cîţiva scriitori, oameni de cultură, din documentele de partid, care pot mobiliza şi orienta atenţia şi interesul cititorului spre problemele esenţiale ale alegerii profesiunii. De un real ajutor pentru cititor este indexul termenilor tehnici, aşezat la sfîrşitul lucrării.

Lucrarea ar cîştiga în valoare dacă ar conţine mai multe texte referitoare la profesiunile de înaltă calificare, ştiut fiind faptul că interesul elevilor pentru acestea este foarte mare şi posibilităţile de informare mai puţine decît pentru restul meseriilor. Sperăm că printr-o colaborare şi mai largă într-un volum viitor, să apară un număr sporit şi din acestea, toate contribuind la sporirea eficienţei muncii noastre.

FLORICA TRIFU

* *Din tainele profesiunilor* (Coordonator: D. Salade) E.D.P., Bucureşti, 1970.

STUDII DE LIMBĂ, LITERATURĂ ŞI FOLCLOR

Filiala din Reşiţa a Societăţii de ştiinţe filologice din Republica Socialistă România a publicat (Reşiţa, 1969) un interesant şi util florilegiu de studii şi evocări, avînd ca obiectiv principal mişcarea culturală transilvăneană de la sfîrşitul secolului XIX şi din prima jumătate a secolului XX.

Organizat pe mari capitole, materialul informativ a fost grupat din punct de vedere tematic astfel: Limbă şi literatură: Etnografie şi folclor; Metodică; Evocări; Note şi documente; Bibliografii; Cronică.

Cel mai bine închegat, mai interesant sub aspect informativ, este capitolul Limbă şi literatură. Colaboratorii, cercetători cunoscuţi pentru activitatea lor ştiinţifică, nu s-au mulţumit cu articole generale, ci au căutat să ilustreze aspecte esenţiale şi particulare în mişcarea culturală transilvăneană din perioada amintită. Astfel, P. Oallde descifrează — acesta e sen-

sul — în urma unui proces de informare migăloasă, îndelungată și perseverentă, interesul ardelenilor pentru opera scriitorului I. L. Caragiale. Autorul depistează și căile de pătrundere a scrierilor lui I. L. Caragiale în Transilvania, studiul său prezentîndu-se deosebit de bine informat și convingător. M. Deleanu aduce o reală contribuție la cunoașterea limbii și stilului lui I. Slavici, iar C. Telescu fixează cu lux de amănunte debutul literar al lui O. Goga oglindit în conștiința contemporanilor.

Capitolul *Etnografie și folclor* iese în evidență prin studiul lui O. Mora intitulat *Pintea Viteazul și Ianoșik — eroi populari ai secolului al XVIII-lea.* Ceea ce este original și deosebit de interesant sub aspect valoric în acest studiu este paralela ce se face între eroul maramureșean și cel cehoslovac, două figuri de naționalități diferite ca structură etnică, dar unite prin acte de curaj comune și prin năzuința de eliberare a popoarelor lor de sub asuprirea austriacă. Capitolul *Evocări* fixează în memoria cititorului figura dascălului cărășean Iuliu Birou, cu ce are el mai esențial în activitatea sa, original și demn de cunoscut.

Evident, interesant este fiecare studiu în parte.

F. B.

DEBILITĂȚI MINTALE*

Volumul redactat sub conducerea cunoscutului psiholog francez, profesorul R. Zazzo, este rezultatul unui frumos efort colectiv, la care au luat parte foști și actuali colaboratori ai Laboratorului de psihologie de la Spitalul Henri Rousselle din Paris. Intenția inițială a autorilor a fost de a scrie un tratat privitor la debilitatea mintală. Ceea ce au realizat este de fapt mai mult decît un tratat. Autorii au asociat unei vaste informații selecționate și prezentate cu competență și o extrem de bogată experiență personală. Ideile personale și rezultatele propriilor observații și cercetări dau cărții o notă de dinamism, de adeziune afectivă și eficiență practică pe care n-o găsim de obicei la un tratat. Studiul profesorului Zazzo, *La débilité en question*, constituie o expunere introductivă de ansamblu a concepției care a orientat activitatea autorilor.

Cîteva distincții au fost considerate necesare. Trebuie să deosebim, în primul rînd, debilitatea, așa cum este ea diagnosticată de testele de inteligență ale psihologului, deci o insuficiență intelectuală în sensul propriu al cuvîntului, de un alt gen de debilitate pusă în evidență, mai ales, de intuiția psihiatrului și care se exprimă printr-un amestec de „credulitate, sugestibilitate, pretenții, vanitate puerilă" — ceea ce, cu un cuvînt, este denumit prostie.

Trebuie să distingem în al doilea rînd — așa cum rezultă și din cercetarea lui M. Chiva — debilitatea endogenă, determinată de factori genetici, ereditari, constituționali, de debilitatea exogenă, determinată de factori accidentali. Cele două etiologii conduc la tablouri psihologice relativ diferite, iar profilele tip obținute pot, la rîndul lor, ajuta la precizarea etiologiei.

R. Zazzo reia problema atît de dezbătută a coeficientului de inteligență și a stabilității sale. După părerea sa, nu putem vorbi nici de constanță absolută, nici de variabilitate absolută. Coeficientul de inteligență, dependent de factori nativi, este influențat de condițiile de viață, ceea ce permite acțiunea eficientă a influențelor educative. De aceea, orice pronostic este afectat de un grad oarecare de probabilitate, cu atît mai mult cu cît ritmul dezvoltării intelectuale nu este nici el constant. „Numeroase lucrări, arată prof. Zazzo, au demonstrat într-adevăr că predicția poate fi bună la cîțiva ani distanță fără ca vîrstele succesive să prezinte o regularitate a dezvoltării" (p. 19).

Ce este în fond inteligența și cum trebuie să definim debilitatea mintală? După Piaget, inteligența exprimă tendința, dar și cuantumul de echilibrare intramentală. La nivelul limbajului, inteligența tinde să se confunde cu raționamentul organizat logic — și deci s-ar reduce la o singură componentă. Autorii volumului aderă, însă, la concepția lui Binet, care vede în inteligență o conduită complexă, „un fascicol de tendințe" a cărui măsură poate fi dată numai de o totalitate de probe foarte diverse.

Și Zazzo se întreabă dacă discipolii lui Piaget, încercînd să treacă de la descrierea generală a stadiilor de dezvoltare intelectuală la procedee diferențiale de diagnoză și prognoză nu vor fi și ei nevoiți să revină de fapt la o baterie complexă,

* René Zazzo, *Les debilités mentales*, Librairie Armand Colin, Paris, 1969, 498 pagini.

investigînd o diversitate de aspecte (p. 25).

Pentru definirea debilităţii mintale este necesar să distingem, în prealabil, cauzele şi criteriile. Cauzele pot fi de ordin biologic, psiho-biologic, socio-afectiv. Criteriile de apreciere a nivelului intelectual — de încadrare a individului printre normali sau debili — sînt însă de ordin social. Cifrele de 50 şi 70, între care se sintetizează Q. I-ul debilului, nu au o valoare absolută. Ele sînt deduse, de fapt, din cerinţele societăţii — în primul rînd ale şcolii — faţă de individ. Mai mult: aceste cerinţe sociale se schimbă pe măsură ce individul înaintează în vîrstă şi este posibil ca un copil declarat debil mintal în raport cu exigenţele şcolare, să nu mai apară debil ca adult. Această relativitate a criteriilor este un fapt esenţial, din păcate de multe ori neglijat.

Nu trebuie să uităm nici heterocronica care caracterizează structura mintală a debililor: rezultatele obţinute de un debil la diferite teste se situează la diferite nivele în raport cu scara de evaluare. Deficitul nu este deci uniform. Heterocronica este chiar elementul cheie al debilităţii, considerată ca sindrom (şi deci ireductibilă la un deficit particular). R. Zazzo ajunge astfel la următoarea definiţie: „...debilitatea este prima zonă a insuficienţei mintale — insuficienţă relativă la exigenţele societăţii, exigenţe variabile de la o societate la alta, de la o vîrstă la alta — insuficienţă ai cărei factori determinanţi sînt biologici (normali sau patologici) şi cu efect ireversibil în stadiul actual al cunoştinţelor" (p. 32).

Roger Perron, în studiul *Attitudes et idées face aux déficiences mentales*, reia problema definiţiei debilităţii mintale, punînd în evidenţă dificultăţile pe care le comportă. Autorul analizează elementele definiţiei dată de Esquirol idioţiei, la începutul secolului trecut, definiţie extinsă după 1940, de către Doll, debilităţii în general: deficit intelectual depistat la examenul actual, origina organică a acestui deficit, incurabilitatea. El constată că originea organică este de multe ori greu de demonstrat, iar predicţia asupra incurabilităţii nu poate fi făcută cu certitudine (o asemenea predicţie considerată certă este de altfel primejdioasă, condamnînd, poate definitiv, un copil nesusceptibil de ameliorări). Perron propune ca, în practică, să se pornească de la constatarea deficitului intelectual, celelalte două elemente urmînd să fie indicate numai la sfîrşitul cercetării, ca o concluzie; acolo unde este cazul.

Gabi Netchine, în capitolul *Idiots, débiles et savant aux XIX-e siècle*, reia expunerea istorică a problemei. Autoarea analizează cu competenţă punctele de vedere ale unor personalităţi, ca Esquirol, Seguin, Binet indicînd aportul fiecăruia atît la elucidarea teoretică, cît şi la metodologia investigaţiei.

Rezultatul cel mai interesant al cercetării îl constituie punerea în evidenţă a unui grup „endogen", ale cărui mecanisme sînt poligenice, nespecifice, rezultanta unor multiple variaţii independente decurgînd din combinaţii cromozomiale întîmplătoare.

Matty Chiva şi Yvette Rutschmann studiază, într-un amplu capitol, etiologia debilităţii mintale, recurgînd la informaţii bibliografice şi la date proprii.

Michel Gilly şi Lucetta Merlet-Vigier reiau problema influenţei mediului asupra capacităţii intelectuale (*Milieu social, milieu familial et débilité mentale*). Ei constată că există o corelaţie pozitivă între nivelul socio-cultural al mediului familial şi coeficienţii intelectuali obţinuţi la testare, iar copiii din mediul rural dau sistematic Q.I-uri inferioare faţă de cei din mediul urban. Dar asemenea rezultate nu pun, oare, sub semnul întrebării conceptul însuşi de Q.I. — ne întrebăm noi? Un coeficient intelectual ar trebui să exprime capacitatea intelectuală intrinsecă a individului şi nu un amalgam rezultînd din calităţi native, cunoştinţe, deprinderi, *sisteme de atitudini* etc. Nu e oare cazul să revenim la ideea că nivelul intelectual al unui individ nu poate fi cantificat decît în raport cu colectivitatea relativ omogenă din care face parte (ca vîrstă ambianţă culturală etc.)? Tot M. Gilly publică şi un interesant studiu consacrat şcolarizării debililor mintali în Franţa.

M. Chîva reia problema caracteristicilor psihologice şi comportamentale ale debililor mintali în raport cu categoria căreia îi aparţin (Tableaux psychologiques diferentiels de la débilité mentale selon l'étiologie). Autorul preferă, de astă dată, clasificarea: debilitate „normală" (în bună măsură echivalentă cu debilitatea endogenă) şi debilitate

„patologică" (accidentală, deci exogenă). Se studiază pe baza datelor bibliografice şi a unor observaţii şi cercetări — capacitatea de abstractizare, organizarea perceptivă, organizarea conduitei, aptitudinile verbale. În general, grupul endogenilor apare mai omogen, mai organizat ca structură intelectuală şi, ca urmare, cu unele performanţe mai bune. Autorul pledează pentru un punct de vedere multifactorial în analiza, interpretarea şi tratarea debilităţii — punct de vedere care de altfel coincide cu teza profesorului Zazzo referitoare la heterocronica caracteristică debilităţii.

Hilda Santucci şi Annie Hélal, inspirîndu-se din aceeaşi concepţie, investighează inteligenţa preadolescentului debil şi conchid, între altele, că acesta se poate descurca cu mai multă uşurinţă în cazul unor probleme care comportă manipulări de obiecte, decît în cazul cînd e vorba de a opera cu idei.

Am găsit deosebit de interesant studiul lui Michel Hurtig *Une expérience d'apprentissage cognitif chez le débile.* Cîteva rezultate mi s-au părut, în special, demne de semnalat. Debilul mintal îşi poate ameliora răspunsurile (rezolvarea unor teste analogice de tipul matricelor progresive ale lui Raven) în urma unor explicaţii verbale, mai bine decît printr-un exerciţiu neverbal. Efectele acestor achiziţii sînt mai ample şi mai stabile dacă se foloseşte o tehnică programată de instruire. Superioritatea copilului normal apare la un post-test aplicat după două luni ; rezultatele la acesta din urmă sînt superioare faţă de cele obţinute la şedinţele experimentale. La copilul debil se înregistrează un declin în acest interval.

Marie-Claude Hurtig, în articolul său *Contribution à l'étude de la conquête de l'autonomie chez les débiles d'âge scolaire,* ajunge la concluzia că dezvoltarea psiho-socială a debililor de vîrstă şcolară este superioară dezvoltării lor mintale, ceea ce le asigură posibilitatea de a-şi cîştiga o oarecare autonomie în avans faţă de dezvoltarea lor intelectuală. Această superioritate e probabil să depindă de „stilul" motricităţii debilului, de condiţiile socio-afective şi educative pe care ambianţa le creează. Aceste efecte favorizante sînt desigur mai evidente la copiii cu o debilitate mai uşoară.

Lucette Merlet-Vigier, într-un studiu consacrat adaptării sociale şi profesionale a debililor (*Facteurs de l'adaptation sociale et professionnelle des adolescents débiles*), atrage atenţia asupra posibilităţii şi necesităţii de a se valorifica mai bine capacităţile acestor infirmi. O examinare atentă (din care s-ar elimina lucrările scrise) ar putea pune în evidenţă capacităţi practice mascate de infirmitatea intelectuală. Asemenea capacităţi practice, depistate şi exercitate în condiţii de profesionalizare, ar permite accesul adolescenţilor respectivi la diferite meserii şi ar face deci posibilă o mai bună înserare a lor în viaţa socială.

În ultimul capitol al volumului, Roger Perron se ocupă de modul în care deficienţii se autoestimează (*Déficience mentale et représentation de soi*) şi subliniază o problemă delicată şi complicată. Pentru ca un om să fie capabil de progres, de autodepăşire, el trebuie să-şi cunoască posibilităţile reale. Or, în fapt, debilii sînt, în general, menajaţi din acest punct de vedere. Din această cauză, s-ar părea că ajungem, în cazul debililor, la o dilemă greu de evitat : sau încredere în false posibilităţi sau descurajare. Perron nu oferă o soluţie. Dar nu este aceasta, în bună măsură, oare, o falsă problemă ? Dilema ar fi paralizantă dacă ar fi trăită efectiv de debil, dacă ar fi el însuşi pus în situaţia de a oscila între, să zicem, înfumurare şi descurajare... Dar, aceste categorii afective au probabil un sens clar numai pentru normal. Debilul pus în situaţia de a învăţa o meserie accesibilă nu va suferi, pentru că nu e în stare să ajungă om de ştiinţă sau artist. Încurajările şi observaţiile pot fi eficace şi în cazul debilului, dacă decurg dintr-o scară de exigenţe adaptată posibilităţilor reale ale debilului.

Cartea publicată sub îndrumarea profesorului Zazzo este valoroasă, aşa cum arătam şi la început, nu numai prin întinderea informaţiei la zi pe care o pune la dispoziţia cititorului. Bogăţia şi diversitatea experienţei personale a autorilor, varietatea punctelor de vedere expuse, raportarea permanentă la aspectele practice ale problemei (depistare, diagnoză, prognoză, terapie, recuperare socială), actualitatea ştiinţifică a discuţiilor, sînt calităţi care fac din această carte un instrument de lucru de prim ordin pentru cercetător, ca şi pentru practician.

E. FISCHBEIN

PREOCUPĂRI ■ CONSEMNĂRI ■ RĂSPUNSURI

Profesorul NELU BAROANĂ ne-a trimis articolul intitulat **Monografia şcolii din Drăcşani** (75 de ani de la înfiinţare, 1894—1969).

Preocupîndu-l ani de-a rîndul această problemă, autorul a studiat materiale şi documente de arhivă, manuscrise aflate în muzeul din localitate, precum şi manuale şcolare şi multe alte articole.

Din documentele studiate reiese că prima atestare scrisă în legătură cu ştiinţa de carte, în nordul judeţului Teleorman, datează din secolul XV-XVI, de pe vremea grămăticilor Radu Grămăticul ot Măriceşti (1574' din Maniceşti-Teleorman şi a lui Cordes din Balaci — aşezare mai veche în aceste părţi.

Autorul arată apoi că prin grija mitropoliei s-au organizat şi au funcţionat pe lîngă biserici, şcoli cu dascăli plătiţi. Existenţa acestor şcoli era susţinută de mitropolie şi de dascălii respectivi. Astfel, dascălul Nedelcu de la Roşiori de Vede s-a statornicit la Drăcşani spre a învăţa copiii „carte românească". Aşa se explică şi descoperirea în biserica veche din această localitate a unei cărţi bisericeşti cu litere slavone scrisă în limba română. „Breanica de însemnat — întîmplare a patru corăbieri ruseşti — 1743" Este posibil, după circulaţia acestei cărţi, ca în secolul al XVIII-lea în Drăcşani să fi existat un ştiutor de carte-popă sau ţîrcovnic,- care înainte de înfiinţarea primei şcoli la Drăcşani (1839) să fi ştiut carte.

După 1838, numărul şcolilor din Ţara Românească a crescut considerabil, atît la oraşe, cît şi la sate. Şcoala din Drăcşani — după informaţiile culese de autor de la unii locuitori bătrîni din sat — a funcţionat în Drăcşeni, apoi s-a mutat la Drăcşani, în anul 1894. Primul ei învăţător a fost Voicu Tănase şi apoi Anton R. Popescu, care au contribuit la buna desfăşurare a procesului instructiv-educativ al şcolii.

Tovarăşul IOAN NEACŞU, din comuna Mioarele, jud. Argeş, a trimis redacţiei articolul **Angajare şi responsabilitate în asimilarea valorilor sociale,** în care dezbate o problemă de actualitate în planul preocupărilor socio-pedagogice şi filozofice, privind modalităţile şi sursele motivaţional-directoare prin care tineretul se angajează în procesul larg al asimilării, al prelucrării şi transformării valorilor culturale elaborate social în bunuri individuale cu valenţe formative. Plecînd de la transformările pe care le suferă societatea astăzi în parametrii ei esenţiali şi arătînd în ce constă „comanda socială" adresată tineretului, autorul pledează pentru o serie de acţiuni raţionalizate la nivelul diferitelor organizaţii de tineret. Conceptul de angajare e privit prin prisma valorii sale sociale ,fără a fi concretizat atitudinal prin „simplul ataşament" la o anumită ordine socială, ci prin depăşirea acestuia, ca o integrare organică, o asimilare viabilă a idealurilor, a valorilor sociale progresiste, avînd ca ţel promovarea lor în functie de specificul activităţii desfăşurate (şcoală, facultate, producţie, conducere etc.) Angajarea e legată de cultivarea „responsabilităţii sociale" cu toate aspectele ei fundamentale : iniţiativă, răspundere civică, răspundere morală, competenţă în deciziile luate şi acţiunile întreprinse, în felul acesta raportul OM (înţeles ca personalitate multilateral-dezvoltată) şi mediul său social realizîndu-se optimal, fără a exclude eventualele contradicţii .Se subliniază în acest proces complex, pe lîngă componenţa raţională, cognitivă, şi componenţa afectiv-pozitivă care are o functie motivatoare. Aici este după autor sursa autogenă declanşatoare, propulsoare a conduitei, cînd tînărul devine autorul propriilor opţiuni şi decizii sociale. În articol, sînt analizate o serie de cauze ale atitudinilor neutrale afişate de diferiţi tineri în cadrul acţiunilor întreprinse şi este propus un „model ipotetic" de sarcini cu rol de principii reale, care, promovat încă din stadiile primare ale organizării colectivului, poate estompa şi înlătura chiar multe dificultăţi. Atitudini unilaterale nocive, ca indiferentismul, exclusivismul valoric, pasivitatea, absenţa deschiderii spre viitor îşi găsesc cauza în lipsa unor complexe motivaţionale înalt-sociale, care pot si sînt capabile să declanşeze acţiuni. Oricum, se caută un numitor comun în aspiraţiile şi interesele tinerilor, unde trebuie să acţioneze factori interesaţi. Dar, actiunea întreprinsă nu se face pe un loc gol, ci presupune existenţa deja a unui fond cultural valoric. De aici se arată necesitatea existenţei unei culturi. Autorul specifică însă că nu e vorba de orice cultură. Tînărul (studentul, elevul) va trebui să opteze pentru acea cultură văzută ca esenţă a gîndirii, a sensibilităţii si a experienţei de viaţă a generaţiilor înaintaşe.

Prof. RADU PREDESCU, director al Şcolii speciale pentru surzi din Craiova, ne-a trimis **Cîteva sugestii în legătură cu organizarea timpului în afara orelor de curs într-o şcoală-internat cu elevi deficienţi de auz.**

Activităţile în afară de clasă — arată autorul — urmăresc să adîncească cunoştinţele predate, să dezvolte vocabularul elevilor prin conversaţii între ei, să le formeze deprinderi de comportare cetăţenească. Aceste activităţi se desfăşoară după un program care cuprinde : autoservire, odihnă, pregătirea temelor, participarea la cercuri pionieresti, club, plimbări, jocuri, distracţii.

Educatorul supraveghează permanent pe elevi în timpul acestor activităţi, îi urmăreşte în discuţii si le explică cuvintele şi expresiile mai dificile pentru ei avîndu-se în vedere integrarea lor în societate, printre oameni normali..

La clasele mari se prelungeşte timpul de pregătire a lecţiilor, deoarece creşte atît numărul de obiecte, cît şi volumul de cunoştinţe în cadrul fiecărui obiect. Munca independentă a elevilor se îmbină cu conversaţia, expunerea, lectura suplimentară. Aci

se insistă pe folosirea manualului și a notițelor. Elevii din clasele mari au mai multă nevoie de club și bibliotecă. La aceștia se observă bine apropierea de elevul normal.

Prof. DUMITRU CRISTEA de la Școala generală din Beșlii, județul Buzău ne-a trimis un material privind **Munca directă și munca de coordonare a dirigintelui.** Activitatea directă cu clasa de elevi — arată autorul — constă în: alegerea obiectivelor muncii, adaptate la condițiile clasei, a temelor puse în discuție, organizarea activității în afara clasei etc.

Autorul recomandă metoda conversației etice și informarea politică lunară la ora de dirigenție, atunci cînd se ivesc probleme deosebite, iar în mod curent prin activități pionierești și ale U.T.C. Educația politică și civică — recomandă autorul — să se facă în mod permanent de către fiecare cadru didactic la disciplina pe care o predă. O altă metodă pe care o recomandă este și întîlnirea elevilor cu veterani de război, cu vechi luptători și fruntași în producție, de asemenea, dezbaterea unor materiale din presă, sistematizarea lor pe teme cum, de pildă, s-a alcătuit la școala lor pe tema „Profesiunea ce ne așteaptă".

Învățătorul DUMITRU FRIȚESCU, în articolul său **Cei șapte ani de-acasă**, abordează problema acelui bagaj de deprinderi de comportare, atitudini, sentimente etc., pe care copilul îl dobîndește în sînul familiei sale în primii săi ani de viață, pînă la vîrsta școlarizării.

Autorul își exprimă părerea că dezvoltarea armonioasă a unui copil în această perioadă trebuie să fie dirijată de mamă și vine cu o serie de indicații practice privind educarea unor copii altruiști, politicoși, modești, disciplinați, echilibrați etc. Totodată, autorul aduce exemple din care se desprinde marele rol pe care l-a avut familia pentru mulți oameni de seamă ca de pildă, Marie Curie, Alexandru Fleming, Louis Pasteur și alții.

Tov. SILVIA IOVU, învățătoare la Școala generală nr. 20 din Iași, ne-a trimis articolul intitulat **Transpunerea problemelor sub formă de exerciții și transpunerea exercițiilor în probleme, mijloc de dezvoltare a gîndirii creatoare a elevilor în clasele I-IV** Procedeul amintit în titlu și des folosit de autoare — după cum rezultă din material — ca și de alți militanți pentru îmbunătățirea predării matematicii în școala generală, considerăm noi că ar trebui să intre în uzul tuturor învățătorilor. Nu trebuie însă pierdut din vedere că e bine să fie folosit la locul potrivit și în timpul potrivit, iar nu generalizat oricum și oricînd.

Întrucît procedeul este cunoscut, iar articolul nu aduce un plus de cunoștințe din punct de vedere al tehnicii metodice, nu-l putem publica.

Prof. M. SMĂRĂNDOIU de la Școala generală nr. 3 din Sighetul Marmației ne-a trimis un material privind preocuparea cadrelor didactice pentru cunoașterea elevilor, în vederea orientării lor școlare și profesionale. Colectivul de profesori, împreună cu organizația de tineret și comitetul de părinți urmăresc permanent furnizarea de date în legătură cu școlile pe care le pot urma absolvenții școlii generale.

Elevilor acestei școli li s-au făcut cunoscute: condițiile de admitere în licee, specificul și durata studiilor în fiecare tip de școală, profesiunile pentru care se pot pregăti în școlile respective etc. S-a mai pus la dispoziția elevilor și „Îndrumătoare" cu privire la tipurile de școli existente în țară.

În orele de dirigenție s-au inițiat dezbateri pe teme bine alese și s-au purtat discuții cu elevii și cu părinții lor, explicîndu-li-se cerințele față de profesiunile ce le vor practica în viitor.

Prin toate disciplinele de învățămînt s-a urmărit ca elevii să fie inițiați în tainele diferitelor meserii. S-au organizat întîlniri cu ingineri, tehnicieni și muncitori fruntași de la fabrica „Unitatea" și C.E.I.L. din localitate și vizite în producție.

Orele de lucrări practice contribuie în mare măsură la educarea dragostei pentru muncă fizică. În cadrul acestora elevii se deprind să mînuiască uneltele, să confecționeze piese din lemn și metal, aplicînd în practică cunoștințele însușite la matematică, fizică, desen geometric și tehnic. Elevii au fost duși la filme documentare, li s-au creat condiții să asiste la emisiuni de radio și televiziune ; s-au organizat excursii turistico-științifice în timpul vacanțelor, oferindu-se elevilor posibilitatea de a acumula noi informații despre munca în diferite domenii ale producției materiale.

РЕВИСТА ПЕДАГОГИКИ № 9/1970

СОДЕРЖАНИЕ

Траиан Поп, В начале учебного года ■ **Станчу Стоиан,** Сложное условие воспитания — сегодня и в перспективе ближайшего будущего ■ **О. Шафран,** Активизация учащихся в процессе морального обучения ■ **Эмил Бэлдеску,** Чем является и чем будет школьный учебник ■ **Ал. Георгиу, Олга Опря,** Телевидение и школа. **К. Скришкару, с Тритяну,** Развитие математического мышления посредством решения задач ■ **Аркадие Санто,** Развитие научного мышления у учащихся посредством преподавания физики ■ **Анриет Думитреску, Джорджина Гэлэцяну,** Предварительные результаты эксперимента преподавания английского языка в I-IУ классах общеобразовательной шхолы ■ **Георге Флянку,** Координаты воспитания самоуководства и инициативы пионеров ■ **Иоана Попеску-Туцэ,** Формативные значения общественно-полезной пионерской работы ■ **Дину Морояну** Техника в образовании ■ **Дрина и Георге Бурча,** Работа классного руководителя с родителями учашихся ■ **Мария Тайбан,** 100-летие со дня рождения Марии Монтессори ■ **Константин Захирник,** В связи с понятием о постонном воспитании ■ **И. Кремер, Д. Ионеску,** Проекты ООН по ликвидации неграмотности ■ **Лучиан П. Панаит,** Важное международное научное мероприятие ■ **Барбу Захареску,** для учителей корорые преподают социо-политические знания в общеобразовательной десятилетней школе ■ **Клемент Павел,** „Школьный интернат" **А. Антала, В Фаркаша, А. Василеску** ■ **Виктория Попович,** „Вклад в историю румынского образования" (сборник статей) ■ **Ион Киоряну,** „Букварь 1970 ■ **Флорика Трифу,** „ Из тайн профессии (координатор работы — **Д. Саладе)** ■ **Ф. Б.,** Очери по языку литературе и фольклору ■ **Е. Фишбайн,** „Les délilités mentales — Рене Заззо

REVUE DE PÉDAGOGIE Nr. 9/1970

SOMMAIRE

Traian Pop, Au commencement de l'année scolaire ■ **Stanciu Stoian,** La condition complexe de l'éducation — aujourd'hui et en perspective de l'avenir rapproché ■ **O. Şafran,** Activisation de l'élève dans le processus de l'instruction morale ■ **Emil Bâldescu,** Qu'est et que va être la manuel scolaire ■ **Al. Gheorghiu, Olga Oprea,** La télévision et l'école ■ **C. Scripcaru, S. Triteanu,** Le développement de la pensée mathématique par la résolution de problèmes. ■ **Arcadie Szánto,** Le développement de la pensée scientifique chez les élèves par l'enseignement de la physique ■ **Henriette Dumitrescu, Georgina Gălăţeanu,** Résultats préliminaires de l'expériment de l'enseignement de l'anglais chez les classes de I-ère — IV-ème de l'ecole générale ■ **Gheorghe Fleancu,** Coordonnées de l'instruction de la self-conduite et de l'initiative des pionniers ■ **Ioana Popescu-Tuţă,** Les valences formatives du travail social-utile des pionniers ■ **Dinu Moroianu,** Technique et enseignement ■ **Drina** et **Gheorghe Burcea,** Le travail du maître de classe avec les parents des écoliers ■ **Maria Taiban,** Un siècle dès la naissance de Maria Montessori ■ **Constantin Zahirnic,** Considérations concernart le concept d'education permanente ■ **I. Cremer, D. Ionescu,** Projets de l'ONU pour faire disparaître l'analphabétisme ■ **Lucian P. Panait,** Une prestigieuse manifestation scientifique internationale ■ **Barbu Zaharescu,** Pour les professeurs qui enseignent les conaissances sociaux-politiques dans l'école génerale de dix années ■ **Clement Pavel,** „L'internat scolaire" par **A. Antal, V. Farcaş, A. Vasilescu** ■ **Victoria Popovici,** „Contributions à l'histoire de l'enseignement roumain" (collection d'études) ■ **Ioan Chioreanu,** „Abécédaire 1970" ■ **Florica Trifu,** „Des secrets des professions" (coordonateur **D. Salade)** ■ **F. B.,** Étude de langue, de littérature et de folklore ■ **E Fischbein,** „Les débilités mentales" par **René Zazzo.**

REVIEW OF PEDAGOGIGS No. 9/1970

CONTENTS

Traian Pop, At the Beginning of the School Year ■ **Stanciu Stoian,** The Complex Condition of Education — Today and in the Near Future Prospective ■ **O. Safran,** The Pupil's Activization in the Moral Instruction Process ■ **Emil Bâl-**

descu, What Is and What Wil Be the School Handbook ■ **Al. Gheorghiu, Olga Oprea**, Television and School ■ **C. Scripcaru, S. Triteanu**, Development of Mathematical Thinking by Problem Solving ■ **Arcadie Szánto**, Developing the Pupils' Scientific Thinking by Physics Teaching ■ **Henriette Dumitrescu, Georgina Gălăţeanu**, Preliminary Results of the experiment on English Language Teaching in the I—IV Forms of the General School ■ **Gheorghe Fleancu**, Coordinates of The Education of Pioneers' Self-Leading and Initiative ■ **Ioana Popescu-Tută**, The Formative Characteristic Traits of the Pioneers' Social-Useful Work ■ **Dinu Moroianu**, Technique and Education ■ **Drina** and **Gheorghe Burcea**, The Home-Room Teacher's Work with the Pupils' Parents ■ **Maria Taiban**, 100 Years from Maria Montessori's Birth ■ **Constantin Zahirnic**, Considerations Regarding the Permanent Education Concept ■ **I. Cremer, D. Ionescu**, U.N.O. Projects for Eliminating Illiteracy ■ **Lucian P. Panait**, An Outstanding International Scientific Manifestation ■ **Barbu Zaharescu**, For the Teachers that Teach Socio-Political Knowledge in the 10 year General School ■ **Clement Pavel**, „The Boarding School" by **A. Antal, V. Farcaş, A. Vasilescu** ■ **Victoria Popovici**, „Contributions at the History of the Romanian Education (A Collection of Studies) ■ **Ioan Chioreanu**, „Primer 1970" **Florica Trifu**, „From the Secrets of the Profesions" **(D. Salade** — Editor) **F. B.**, Languiage, Literature and Folklore Studies ■ **E. Fischbein**, „Les débilités mentales" by **René Zazzo**.

Important!

UNITĂŢILE COOPERAŢIEI MEŞTEŞUGĂREŞTI
GARANTEAZĂ REPARAŢIILE

Reţineţi!

GARANŢIA SE ACORDĂ ATÎT PENTRU
MANOPERĂ CÎT ŞI PENTRU PIESELE DE SCHIMB
INTRODUSE ÎN REPARAŢIA RESPECTIVĂ

43417

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ", BUCUREŞTI — c. 1830

Magazinul copiilor

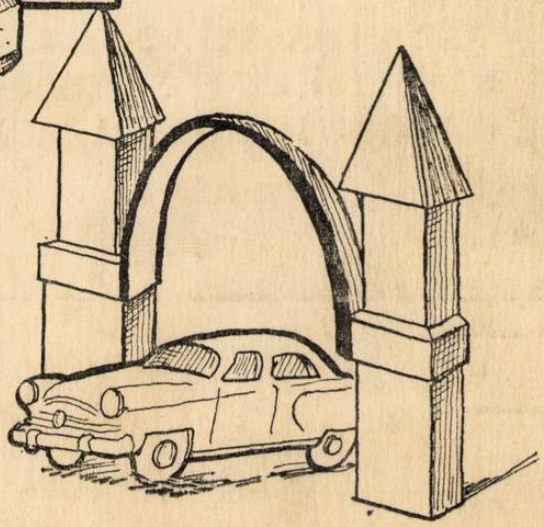
CAL. VICTORIEI 32-34

vă oferă:

CONFECȚII
ÎNCĂLȚĂMINTE
TRICOTAJE

UNIFORME ȘCOLARE

ART. PAPETĂRIE



Lei 5

DESCHIS: 7-22

JUCĂRII INSTRUCTIV-EDUCATIVE

T 4020

REVISTA DE PEDAGOGIE
ANUL XIX ● OCTOMBRIE, 1970 ● Nr. 10

REVISTA DE PEDAGOGIE

10

ANUL XIX * OCTOMBRIE, 1970

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1992
97
- IUL. 2005 1. IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACŢIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;

Prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct Institutul de ştiinţe pedagogice ;

Prof. ANDREI KLOOS ;

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ;

Dr. DUMITRU MUSTER ;

Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ;

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. CONSTANŢA SORIK, secretar general de redacţie ;

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. COSTIN ŞTEFĂNESCU ;

Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. ANTON VASILESCU, redactor şef ;

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU , membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice ;

Prof. MARIN VIŞAN.

Redacţia : str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sector 6 ; telefon 15.85.74
BUCUREŞTI

i 4020.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

10 1970

ANUL XIX

2022

Pag.

■ **STUDII**

George Văideanu : ■ Coordonatele pedagogice ale programului de modernizare a învățământului 3

Vladimir Krasnaseschi : ■ Planificarea învățământului 15

Emilian Dimitriu : ■ Idealul educațional și tehnologia învățământului 23

Alexandru Găvenea : ■ Introducerea inovației în învățământ și perfecționarea personalului didactic de conducere . 32

Elena Maftei : ■ Temeiuri metodologico-științifice și umaniste ale modelării 40

■ **CONSULTAȚII**

A. Chircev, R. Dăscălescu, T. Pop, D. Salade, G. Văideanu ■ Orientarea școlară și profesională în învățământului de cultură generală 51

T. Pop, O. Șafran, C. Ștefănescu V. Caraba, P. Bărbulescu, Șt. Costea ■ Rolul învățământului de cultură generală în educația moral-cetățenească și în pregătirea tineretului pentru muncă. 58

■ **PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE**

Ion Șerdeanu : ■ Funcția educativă a claselor I—IV . . . 67

Constantin Mehedinți : ■ Lecția — lucrare de laborator și de cercetare . 72

Ion Cîrlan : ■ Observații privind lecțiile de verificare a lecturii în afară de clasă 81

Maria Ștefănescu : ■ Contribuții la metodica predării muzicii în clasele I—II 85

12.221

Pag.

■ **OPINII**

Andrei Cosmovici : ■ Utilizarea testelor şi chestionarelor în şcoală . 91

Ştefania Popescu : ■ Pe marginea unor fraze date pentru analiză gramaticală la concursul de admitere în liceu 95

■ **NOTE**

Iulian Nica, Dumitru Muster : ■ Învăţarea scrisului în şcoală. Scriere oblică — scriere verticală ? 100

Alexandru Tohăneanu : ■ O nouă etapă într-o experienţă pedagogică . 101

■ **PEDAGOGIE COMPARATĂ**

Ana Stoica : ■ Dezvoltarea creativităţii în clasa de elevi . . 104

■ **CRONICA VIEŢII ŞTIINŢIFICE**

Petre Bărbulescu ■ Simpozionul „Educaţia prin muncă şi pentru muncă" 110

Leon Ţopa ■ Congresul mondial de sociologie de la Varna. 112

Gh. Radu, N. Voineag ■ Probleme actuale de educaţie şi de recuperare a copiilor deficienţi mintali 115

Ioan Brătilescu ■ Centrul şcolar textil Cisnădie, instituţie de învăţământ cu valoroase tradiţii. 117

■ **CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE**

Dumitru Theodosiu : ■ „Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice" de *D. Muster* 120

Alexandru Ghitera : ■ „Contribuţii la valorificarea tradiţiilor revoluţionare ale tineretului" 121

Marin Călin : ■ „Traité des sciences pédagogiques" (sub red. *M. Debesse* şi *G. Mialaret*) 122

Dumitru Lazăr : ■ „Procesul educaţiei intelectuale" de J. Bruner . 124

Edith Tauberg : ■ „L'enseignement d'une langue étrangere" de Hélène Gantier 125

Coordonatele pedagogice ale programului de modernizare a învățământului*

Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU
directorul Institutului de științe pedagogice

Pentru a nu fi unilaterală sau nesemnificativă, pentru a nu conduce la schimbări în contradicție cu viitorul și cu idealul societății, cu alte cuvinte, pentru a constitui o transformare justificată social-pedagogic, profundă ca sens și arie de cuprindere și, mai ales, eficientă sub raport cultural-umanist, dar și social-economic, acțiunea de modernizare a învățământului trebuie : 1. să fie propulsată de o concepție filozofică-pedagogică ; 2. să beneficieze de un program elaborat pe baza concepției și de o strategie de aplicare a programului.

I. INTERPRETAREA PEDAGOGICĂ A FACTORILOR CARE IMPUN MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI. DE LA CONCEPȚIE LA ACȚIUNE

Acțiunea de modernizare a învățământului are caracter social-economic, dar și filozofic-pedagogic. Ea presupune schimbări semnificative în cadrul material al învățământului și în domeniul mijloacelor tehnice, dar conduce spre modificarea viziunii educatorilor asupra finalității procesului instructiv-educativ, deci spre transformări de ordin filozofic și etic, în ultimă instanță decisive și mult mai greu de înfăptuit decît cele de ordin tehnic sau organizatoric. Atitudinea educatorilor față de noile obiective, conținuturi și mijloace tehnice și ambianța creată inovărilor sînt de o însemnătate prea puțin observată și evidențiată. Mutației de ordin organizatoric-tehnic, obiectivată într-o nouă arhitectură școlară, noi structuri și mijloace tehnice sau materiale didactice, trebuie să-i corespundă o mutație etică-pedagogică, ca manifestare a adeziunii celor care prin mentalitate și stil vor determina eficiența noii formule didactice-educaționale.

O acțiune social-pedagogică obligată să introducă noi mijloace tehnice și să schimbe mentalitatea educatorilor, să aducă transformări greu de evaluat sub raportul consecințelor apropiate și îndepărtate, înfruntă multe riscuri. Transformarea adusă educației ar putea părea unora profundă și cuprinzătoare, în timp ce ea ar fi în realitate superficială și unilaterală. De aceea, este util să precizăm nu numai ceea ce este, ci și ceea ce nu este modernizarea învățământului,

* Acest studiu a fost elaborat pe baza cercetării intitulată *Educația intelectuală* și desfășurată sub conducerea conf. dr. G. Văideanu, în perioada 1968—1970.

cu alte cuvinte, ceea ce reprezintă în realitate numai o transformare parțială sau aparentă a procesului instructiv-educativ.

— Modernizarea învățămîntului este concepută simplist de către acei care o reduc la propagarea mijloacelor audio-vizuale, deci la transmiterea unui conținut depășit cu ajutorul mijloacelor tehnice moderne.

— Transformarea nu este deplină și eficientă nici atunci cînd un conținut bine restructurat, care apropie conținutul învățămîntului de logica și structura internă a științei contemporane, este transmis în spirit tradițional și numai cu metode tradiționale. Intercondiționarea dintre conținutul modernizat și metode este astăzi pregnant evidențiată. [1]

— Restructurarea conținutului învățămîntului rămîne incompletă și parțial eficientă cît timp ia în considerare numai progresele științifice-tehnice și nu și transformările din domeniul artei și al vieții sociale.

— Un învățămînt modernizat va înzestra tineretul cu noi modele de gîndire și cu un bagaj de abilități intelectuale, îi va insufla spirit creator, inițiativă și dorința de aplicare a ideilor, dar va cultiva cu stăruință și un număr de calități moral-filozofice care sporesc valoarea omului, fecundînd creația lui : sentimentul marilor idei, adeziune la idealurile superioare, dispoziția de a medita la problemele omului.

— În planul conducerii învățămîntului, modernizarea nu se poate traduce sub forma a numeroase decizii, a unei agitații care ar da impresia de adaptare la dinamica vieții moderne, dar care în realitate ar introduce schimbări fără vitalitate și fără semnificație.

Un învățămînt modern va satisface cît mai fidel și mai complet un ansamblu ierarhizat de exigențe, adresate omului și instituției care îl formează de către epocă și societate, de către prezent și viitor.

În ultimele decenii, exigențele care impun restructurarea învățămîntului au devenit mult mai insistente și mai clare, precizîndu-se ca imperative. „În ultima jumătate de secol, pe întreaga planetă, stabilitatea relativă care a caracterizat structurile școlare anterioare a dispărut" [2]. Modernizarea învățămînului, ca răspuns la aceste exigențe majore, trebuie realizată continuu, dar într-un timp mult mai scurt decît în trecut, iar ca transformare profundă, care survine periodic, la intervale mult mai scurte. „Scopul propriu educației și metodele sale — scrie G. Mialaret în *Educația nouă și lumea nouă* — trebuie deci în mod constant revizuite pe măsură ce nevoia de justiție socială devine tot mai conștientă, pe măsură ce știința și experiența sporesc informația noastră despre copil, despre om și societate". [3]

Factorii socio-economici și cultural-științifici care impun modernizarea educației sînt depistați, sistematizați și ierarhizați după criterii foarte diferite. Dezvoltarea științei contemporane, prin ritm și cantitate de informație, prin transformările structurale și metodologice, prin aplicațiile spectaculoase și eficiente sub raport social-economic, este principalul factor care impune și orientează acțiunea de modernizare a învățămîntului ca sistem și a educației ca proces. Acțiunea sa merge sau pretinde să meargă foarte departe. „Un lucru trebuie să fie sigur, scrie fizicianul James Connant : ceva extraordinar de pasionant a intervenit în domeniul fizicii. Atît de importantă este această schimbare, încît conceptele științifice constituie o

[1] Vezi de ex. : J. Bruner, *The process of Education*, trad., Cambridge H. Univ. Press, 1960; W. Okon, *La science et le contenu de l'enseiegnement général*, AISE, Varșovie, 1969, p. 27—32.

[2] Robert Dottrens ș.a. *Eduquer et instruire*, Nathan, UNESCO, Paris, 1966, p. 11.

[3] Gaston Mialaret (sous la direction), *Education nouvelle et moderne*, P.U.F., Paris, 1966, p. 7.

parte esențială a bagajului intelectual al omului, chemat astăzi să facă uz de ele chiar și în deciziile sale cu caracter etic".[4] Dacă sînt foarte puțini acei care contestă primatul științei în sistemul factorilor generatori ai modernizării învățămîntului, sînt relativ numeroși cei peste măsură de tulburați sau derutați de spectacolul revoluției științifice și tehnice. Unii sînt înclinați să remorcheze nemijlocit conținutul învățămîntului, fără un act prealabil de selecție și organizare, la ceea ce numim știință contemporană, cu alte cuvinte, la atîtea științe și ramuri în constituire sau deja afirmate, la atîtea ipoteze și direcții parțial confirmate sau încă neconfirmate prin aplicații, la nenumărate științe de sinteză sau cercetări interdisciplinare. Alții, sînt tentați să ignoreze fie factorii economici sau demografici, fie factorii psihologici, și, în principal, aspirațiile tineretului.

La sesiunea din anul 1965, *Societatea Europeană de Pedagogie Comparată* (The Comparative Education Society in Europa) cerea, în rezoluția adoptată, să se determine *tipurile de schimbări* socio-economice care reclamă transformarea educației. „Este foarte important ca tipurile de schimbări socio-economice care influențează conținutul educației să fie identificate și evaluate : a) schimbări demografice ; b) schimbări în aspirații ; c) explozia informației științifice".[5]

Învățămîntul, care a fost mai puțin orientat spre finalitate, considerîndu-se o investiție realizată în spirit paternalist și respingînd imixtiunea economicului, acceptă astăzi criteriul economic și constată că „investiția în om" este nu numai cea mai nobilă, ci și cea mai eficientă. „Dacă învățămîntul — scrie Solomon Philippe — comandă formarea omului, el comandă implicit și construirea viitorului : el pregătește pentru profesiune și pentru timpul liber, el unește intim economicul culturalului, individualul socialului. Acordîndu-i un loc din ce în ce mai important în politica lor, statele redau economiei destinația sa fundamentală".[6]

În lucrarea elaborată în colaborare cu Gaston Mialaret, Robert Dottrens[7] consideră că patru sînt factorii care impun restructurarea educației : progresul mijloacelor de comunicație, revoluționarea mijloacelor de informare ; prelungirea școlarității ; problema timpului liber.

La sesiunea din anul 1966, O.C.D.E. (Organisation de Coopération et de Developpement Économique) stabilea următorul tablou de factori : 1. Presiunea exercitată de efectivele școlare în creștere. 2. Dezvoltarea științei (amplificarea volumului de cunoștințe). 3. Rolul sporit al instrucției în viața socio-economică. 4. Necesitatea de a adapta învățămîntul și colectivitatea la evoluția științifică și tehnică. 5. Cererea socială de servicii cu funcție educativă.[8]

Evident, este deosebit de importantă elaborarea unui tablou al factorilor care impun modernizarea învățămîntului. Tot atît de utilă este și determinarea specificității lor și a ponderii care li se cuvine în funcție de situația social-politică în care acționează. Pedagogia are deci de soluționat problema : cum trebuie să acționeze asupra coordonatelor învățămîntului factorii generatori ai modernizării ?

Înainte de a propune o schemă a acțiunii factorilor care impun modernizarea asupra coordonatelor învățămîntului, facem cîteva observații. Învățămîntul ca subsistem recepționează exigențe din întreaga sferă a vieții sociale, dar, în același

---

[4] James Connant, *La science moderne et l'homme moderne*, trad., Librairie Istra, Paris, 1958, p. 58; vezi și: A. I. Marcusevici, *Progresul științific-tehnic și știința în școală* (originalul în limba rusă), A.I.S.E., Varșovia, 1969, p. 2—9.

[5] The Comparative Education Society in Europe, General Education in a Changing World, Second General Meeting, Berlin, 1965.

[6] Solomon Philippe, *Théorie économique et stratégie d'enseignement*, Paris, 1966, p. 188.

[7] Robert Dottrens, *Op. cit.*, p. 12—15.

[8] O. C. D. E., *La réforme des programes scolaires et le développement de l'éducation*, 1966, p. 27—32.

timp, el deține organic, în interiorul său, un potențial inovator remarcabil. Avem în vedere atît aspirațiile tineretului și capacitatea sa de a participa la perfecționarea procesului propriei formări, cît și inventivitatea educatorilor. Este adevărat că factorii interni — îndeosebi aspirațiile spontane ale tineretului — ar putea acționa nu numai în acord, ci și în dezacord cu factorii externi. Este tot așa de adevărat că, atunci cînd prioritățile și specificitățile nu sînt stabilite, factorii generatori ai modernizării pot acționa confuz, dezordonat.

Prin caracteristicile sale, un învățămînt modernizat va oferi tuturor tinerilor cel mai favorabil cadru pentru cultivarea aptitudinilor și afirmarea idealurilor. În ultimă instanță, *modernizarea se validează în planul umanist-pedagogic, prin plenitudinea și valoarea formației educaților.* Un învățămînt care, în numele unuia sau altuia dintre factori, ar unilateraliza indivizii, ar constrînge aspirațiile lor, sau i-ar îndepărta de bucuriile superioare nu reprezintă o instituție modernizată, chiar dacă ar întruni cîțiva dintre parametrii esențiali ai modernizării. A restructura și a orienta educația școlară în perspectiva educației permanente nu înseamnă numai a-i asigura absolventului posibilitatea adaptării la progresele științei și ale tehnicii, ci și a-l învăța să-și păstreze prospețimea sufletească, gustul pentru artă, comunicabilitatea și interesul pentru problemele întregii umanități. „În gigantica mișcare de idei și descoperiri, care pare să pună în discuție valorile considerate pînă astăzi ca fiind sigure și structurile sociale cele mai stabile, *cultura* potrivită omului contemporan este aceea care îi va permite să se mențină într-o perioadă de transformări puternice și să-și afirme, mai mult decît în oricare altă epocă a istoriei, condiția sa umană, ceea ce înseamnă capacitatea de a domina forțele declanșate de progresul științific-tehnic, supunîndu-le trebuințelor sale economice, dar și idealului său moral. Cultura omului modern trebuie deci să întrunească o dublă caracteristică, aceea a *eternității* valorilor care definesc umanitatea și aceea a *modernității* impusă de lumea actuală".[9] De altfel, adolescentul sau tînărul care ar învăța stăpînit de sentimentul perisabilității apropiate a celor asimilate și de loc stimulat de sentimentul permanenței marilor idei și idealuri, ar deveni un ins dezorientat și expus blazării și nu un om de cultură modern, pregătit pentru educație permanentă.

În filozofia marxist-leninistă și în directivele partidului nostru, problema adaptării educației la exigențele de astăzi și de mîine ale societății socialiste are totdeauna drept premisă formarea integrală și armonioasă a persoanei.

Oricît de pregnant și de convingător ar fi mesajul factorilor care reclamă renovarea educației, este greu să presupunem că el va determina în mod direct transformări efective în viziunea și în stilul majorității educatorilor. De altfel, această diversitate de solicitări și imperative, aflate ele însele în evoluție, trebuie organizată într-un ansamblu ordonat și ierarhizat potrivit specificității învățămîntului. *Interpretarea pedagogică a mesajului factorilor generatori ai modernizării este esențială pentru lansarea acțiunii, pentru eficiența ei și pentru evitarea dereglărilor. Acordînd prioritate programului pedagogic și luîndu-l ca punct de plecare pentru programele subalterne, care în mod logic derivă din el — reorganizarea rețelei școlare, elaborarea noii arhitecturi școlare, integrarea televiziunii didactice în învățămînt pe baza acordului orariilor etc. — asigurăm eficiența investițiilor financiare, destinate ele însele să sporească eficiența procesului instructiv-pedagogic.* Un nou model arhitectural școlar va rămîne nefolositor sau puțin eficient

[9] Charles Brunold, *L'enseignement scientifique du second degré*, L'Institut Pédagogique National, Paris, 1960, p. 7.

cît timp nu constituie o soluție în cadrul unui program pedagogic de modernizare a învățămîntului, oricît de spectaculos, de ingenios sau de ieftin ar fi.

În schema pe care o propunem, factorii care ar trebui să fie luați în considerare de orice program pedagogic de modernizare a învățămîntului sînt următorii : dezvoltarea științifică și tehnică ; dezvoltarea artelor și a esteticii (estetica industrială, estetica urbanistică, estetica vieții sociale etc.) ; perfecționarea mijloacelor de comunicare și stocare a informației și rolul lor sporit în obținerea progresului social ; dezvoltarea social-politică națională și internațională (avem în vedere îndeosebi activitatea O.N.U.-ului, a U.N.E.S.C.O.-ului și a altor organisme internaționale care militează pentru stimularea colaborării între popoare și pentru punerea progresului științific-tehnic în serviciul păcii) * ; dezvoltarea economică a societății și îndeosebi noile profiluri profesionale și mobilitatea profesiunilor ; dezvoltarea demografică (creșterea efectivelor școlare, a cererii de educație) și aspirațiile tineretului contemporan.

Considerăm că acest ansamblu corelat de factori prioritari va conduce spre un *program pedagogic multilateral și eficient* de modernizare a învățămîntului.

Pentru ca această transformare de mare anvergură să decurgă logic, să fie efectivă și eficientă, ea trebuie să înceapă din punctul care, sub raport pedagogic, înseamnă centrul de orientare și reglare a învățămîntului — *idealul educativ.*[10] Această categorie pedagogică fundamentală — ca sinteză și ca expresie esențializată a celor mai înalte aspirații sociale și individuale — reprezintă principalul criteriu pentru organizarea și filtrarea multitudinii de solicitări și imperative adresate educației de către societatea contemporană. Prin natura sa, idealul educativ rămîne deschis, deopotrivă, spre lumea valorilor și spre viața socială, deci spre factorii obiectivi, dar și spre specificitatea procesului educațional și spre aspirațiile tineretului, deci spre factorii subiectivi. De aceea, în numele lui, *solicitările pot fi admise sau respinse, iar modificările pot privi uneori domeniul educației, alteori mediul familial sau urban în care trăiesc elevii.* (În schema propusă am sugerat relația idealului educațional cu factorii modernizării printr-un cuplu de săgeți) [11].

Dar, acțiunea educațională, care, fără îndoială, are nevoie de perspectivă și de o viziune întregitoare, se compune dintr-o suită de secvențe, de ani sau de cicluri școlare, de lecții sau de activități extradidactice. Acestea, la rîndul lor, aparțin unui anumit nivel de învățămînt și unui anumit tip de școală. De aici, nevoia de a detalia și organiza idealul pedagogic sub forma unor ansambluri de obiective educaționale în funcție de structurile școlare, de funcționalitatea acestora și de vîrstele elevilor. „Planificarea învățămîntului, precizează specialistul american Frederik Harbison, presupune mai întîi determinarea obiectivelor". [12]

Pedagogia contemporană constată cu o anumită surprindere cît de puțin au stat obiectivele educaționale în atenția cercetătorilor, a administratorilor învățămîntului și a personalului didactic ; cît de rar s-a plecat, în determinarea conținutului sau a tehnologiei procesului instructiv-educativ, de la obiective ; cît de

---

* În luna august 1970 s-a constituit Asociația internațională a pedagogilor pentru pace în lume (I.A.E.P.W.); președintele Asociației este dr. Nartin Strösnnes (Norvegia), iar secretar general dr. Charles Mercieca (S.U.A.). România a aderat la I.A.E.P.W.

[10] Valentina Filipescu, *Idealul educativ în problematica științei pedagogice*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1968; Ștefan Bârsănescu, *Ideal educativ*, în *Dicționar de pedagogie contemporană*, București, 1969, p. 129—130.

[11] George Văideanu, *Funcția inovatoare a cercetării în domeniul educației pionierești*, în vol. *Bazele psihopedagogice ale activității pionierești*, Editura politică, București, 1970, p. 49.

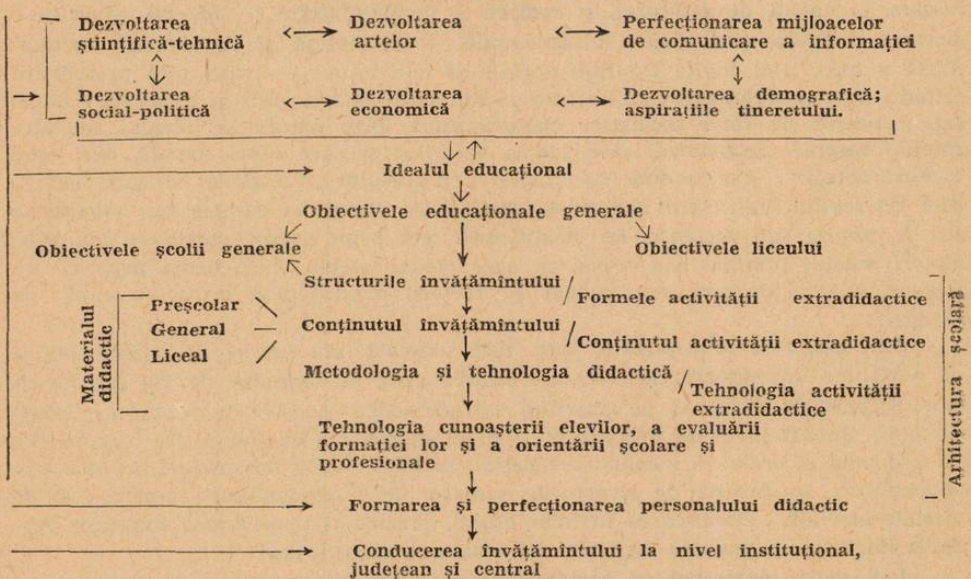
[12] F. Harbison, *Planification de l'éducation et développement des ressources humaines*, UNESCO, 1968, p. 11.

şterse sînt obiectivele pentru profesorii foarte atenţi la *ceea ce predau* şi *cum predau* şi mult mai puţin preocupaţi de *ceea ce vor să obţină* şi obţin şi de perfecţionarea activităţii lor pe baza rezultatelor obţinute.

A organiza sau a desfăşura învăţămîntul în perspectiva obiectivelor educaţionale înseamnă a aşeza pe primul plan *finalitatea*. Nici efortul şi nici patosul educatorului nu pot constitui etaloane ; formaţia celor educaţi, deci rezultatele, prin calitatea şi stabilitatea lor, sînt semnificative pentru eficienţa educaţiei.

A pleca de la idealul educativ şi de la obiective şi a avea în vedere obiectivele înseamnă a deţine un criteriu şi o metodă sigură pentru soluţionarea unor probleme, altfel, insolubile : determinarea structurilor şcolare, selecţionarea şi organizarea conţinutului învăţămîntului, renovarea metodelor de învăţămînt sau a materialului didactic, proiectarea unor noi edificii şcolare etc. Nici un conţinut nu poate revendica, prin el însuşi, dreptul de a rămîne sau de a pătrunde în planul de învăţămînt, dacă nu se justifică în raport cu obiectivele educaţionale. Nici o metodă nouă sau tradiţională nu poate obţine sau n-ar trebui să obţină o anumită pondere, fără o confirmare venită din sfera obiectivelor.

ACŢIUNEA FACTORILOR DE MODERNIZARE ASUPRA COORDONATELOR ÎNVĂŢĂMÎNTULUI



Schema ia în considerare activităţile extradidactice, complementare în raport cu activităţile didactice. Prin diversitatea formelor, prin organizarea conţinuturilor în funcţie de înclinaţiile şi talentele elevilor, prin suplеţea conţinuturilor şi a tehnologiei şi prin acordul mai deplin al formelor şi metodelor cu trebuinţa copilului de a învăţa cercetînd, activităţile extradidactice îşi pot însuşi funcţii importante în procesul de modernizare a învăţămîntului. Pentru viitor întrevedem posibilitatea unui transfer eficient de tehnici şi metode din activitatea extradidactică în cea didactică, în scopul flexibilizării ultimei.

Personalul didactic este elementul cel mai activ şi mai receptiv al sistemului ; orientat în spiritul idealului educativ, el poate recepţiona, organiza şi aplica în mod adecvat şi prompt anumite imperative generate de factorii modernizării învăţămîntului. Vrem să subliniem că, fiind plasat pe penultimul loc în schema

alăturată, personalul didactic nu este în nici un caz ultimul care va răspunde apelurilor lansate de societate sau de știința epocii noastre. În schimb, formarea și perfecționarea lui n-ar putea fi stabilite decît după ce s-au determinat, pe baza unei metodologii riguroase, obiectivele educaționale, structurile școlare, conținuturile și tehnologiile procesului didactic și extradidactic.

Procesul de modernizare va trebui să ajungă pînă la acțiunea de conducere a învățămîntului, instaurînd la acest nivel noi criterii și metode de orientare și apreciere a procesului instructiv-educativ și a personalului didactic. Altfel, imensa investiție morală și materială presupusă de elaborarea noilor conținuturi și a noului material didactic, de restructurarea învățămîntului superior care formează personalul didactic, de verificare, prin cercetare a noii formule didactice-educaționale ar putea fi serios periclitată.

Concepția care fundamentează și generează programul pedagogic de modernizare, o dată ratificată de forul de decizie, va îndeplini funcțiile unui *Manifest pedagogic*, constituind un punct de plecare pentru programele subalterne, un criteriu suprem pentru validarea inovărilor propuse de personalul didactic și un apel cu valoare stimulativă și orientativă adresat celor educați și educatorilor.

II. STRUCTURA PROGRAMULUI PEDAGOGIC DE MODERNIZARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Oricît de numeroase și de ingenioase ar fi inovările propuse de cercetare sau realizate de personalul didactic ele nu vor putea schimba esența vechiului sistem și realiza acordul cu noile exigențe. Fără inovări orientate spre viitor, între învățămîntul de azi și învățămîntul de mîine s-ar crea un mare decalaj și un conflict ; numai prin inovări, oricît de cutezătoare și de ingenioase ar fi ele, sistemul existent nu poate fi adoptat la cerințele esențiale ale viitorului. *Un program pedagogic multilateral* [13] *de modernizare a învățămîntului — elaborat și bazat pe cercetare — este necesar.* În sensul celor pînă aici arătate, el va trebui : 1. să fie cuprinzător, vizînd toate coordonatele (elementele) fundamentale ale sistemului de învățămînt și depistînd conexiunile dintre diferitele elemente ; 2. să fie multidisciplinar, organizînd în perspectivă pedagogică efortul disciplinelor angajate ; 3. să fie receptiv și suplu în raport cu mobilitatea exigențelor sociale.

1. Un program care își propune să restructureze și să conducă spre o nouă calitate educația tineretului școlar nu poate lăsa în afara preocupărilor sale nici una dintre coordonatele fundamentale ale procesului instructiv-educativ [14]. Firește, fiecare element al sistemului dispune de o anumită independență, putînd fi tratat și ameliorat pînă la un punct, dar interdependența dintre elemente este în realitate foarte strînsă și ea susține ideea de program multilateral. Numeroase lucrări și manifestări științifice își propun să releve caracterul de sistem dinamic și deschis al învățămîntului, pentru a solicita o reevaluare globală a lui și a orienta

[13] Am demonstrat necesitatea unor programe de cercetări: a) pentru învățămîntul mediu și superior în studiul: G. Văideanu, *Sensul inovator și prospectiv al cercetării pedagogice*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1969; b) pentru domeniul educației pionierești în studiul: *Funcția inovatoare a cercetării în domeniul educației pionierești*, op. cit., p. 40—49; c) pentru domeniul educației adulților: *Funcția inovatoare a cercetării în domeniul educației adulților*, „Îndrumătorul cultural" nr. 9/1969; pentru învățămîntul superior în: G. Văideanu, *Perspective ale cercetării pedagogice*, „Forum" nr. 1/1970, p. 19—21.

[14] Vezi G. Văideanu, Vl. Krasnaseschi, T. Trutzer, *Program de perspectivă al cercetării pedagogice*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1970, p. 6—24.

personalul didactic spre problemele esențiale pentru succesul acțiunii de modernizare [15].

Nu putem transpune în planul didactic, insistă W. Okon, structura și metodologia științei moderne, lăsînd neschimbate metodele de învățămînt. „Există o dependență directă între conținut și metodele aplicate în activitatea didactică. Cu cît conținutul învățămîntului se apropie mai mult de conținutul științei, cu atît mai mare trebuie să devină și apropierea dintre metodele învățămîntului și metodele cercetării științifice" [16].

Ideea că orice act de restructurare este obligat să ia în considerare toate elementele fundamentale și să surprindă toate dependențele esențiale dintre ele a fost insistent abordată și de participanții unui Colocviu internațional consacrat învățămîntului științific (științelor naturale și matematice), găsindu-și loc în două dintre articolele concluziilor finale :

„Ar trebui să se recunoască faptul că examenele și programele școlare sînt strîns legate între ele. Am fi lipsiți de realism dacă am vrea să trecem la reforma substanțială a programelor fără să conferim examenelor elasticitatea cerută de scopul și funcția lor".

„Trebuie să existe o strînsă legătură între materiile înrudite, mai ales atunci cînd ele sînt predate de persoane diferite. De aici decurge obligația de a realiza o planificare integrală a programelor, o coordonare între diferitele tipuri de școli și o bună colaborare între profesorii care predau diferitele discipline" [17].

De fapt, pentru a realiza o restructurare efectivă și a evita decalajele sau contradicțiile între diferitele discipline sau activități didactice (predare, examinare), toate etapele, de la elaborarea planului de învățămînt pînă la examinarea elevilor și la perfecționarea profesorilor, trebuie organic integrate în perspectiva aceleiași concepții. Cercetarea științifică elaborează această concepție, acest ansamblu de teze inovatoare care reprezintă un gen de manifest pedagogic, dar organul de decizie este cel chemat să asigure aplicarea concepției în toate etapele acțiunii de restructurare a învățămîntului.

Concepția se anunță de regulă în studiile de prezentare a planurilor de învățămînt [18] (pentru școala generală, pentru liceul de cultură generală, pentru liceul de specialitate etc.) și prin directivele ei orientează : a) acțiunea de elaborare a programelor și de proiectare a materialului didactic ; b) acțiunea de elaborare a manualelor ; c) acțiunea de elaborare a metodicilor, a pedagogiilor pe discipline : pedagogia matematicii, pedagogia literaturii, a muzicii etc. ; d) acțiunea educațională, deci procesul instructiv-educativ ; e) acțiunea de evaluare a rezultatelor.

Pentru ca tezele acestui studiu cu valoare de apel, de manifest pedagogic, să pătrundă, fără diminuări sau alterări, pînă la activitatea didactică cotidiană, pentru ca ele să orienteze și să inspire, deopotrivă, pe autorii programelor și ai manualelor

---

[15] G. Văideanu, Vl. Krasnaseschi, T. Trutzer, *Op. cit.*, p. 7 și 14.

[16] W. Okon, *Op. cit.*, p. 27—28.

[17] M. Hasted (Elveția), G. Caracostea (Grecia), *Conclusioni dell Collequic. Obiectivi degli insegnamenti scientifici*, Roma, 1961. Vezi și Mario Manacorda, *Contenu, méthodes et technologie de l'éducation*, A.I.S.E., Varșovie, 1969.

[18] Noțiunea de „curriculum" denumește în țările anglo-saxone, și în ultimul timp și în alte țări, planul de învățămînt, deci documentul care stabilește ceea ce trebuie să învețe elevii. După ce observă că termenul „curriculum" a circulat în pedagogia germană către 1600, cu înțelesul de „programă" (Lehrplan), că el tinde astăzi să se reîncetățenească cu un înțeles mai cuprinzător, Klaus Huhse observă: „Este evident că noțiunea de „curriculum" se definește variat de la o țară la alta și de la o epocă la alta. (...) Prin folosirea acestui termen dorim să accentuăm că diferitele accepțiuni trebuie considerate ca diferite soluții ale uneia și aceleiași sarcini: definirea scopurilor școlii, a conținuturilor didactice și a metodelor de învățămînt".

Huhse Klaus, *Theorie und Praxis der Curriculum* — „Entwicklung", nr. 13, Institut für Bildungsforschung, in Der Max-Planck Gesellschaft, Berlin, 1969, p. 9.

și pe realizatorii procesului de învățământ, *coordonarea* este necesară ; ea revine forului de analiză și decizie.

2. Un program pedagogic multilateral de restructurare a învățământului pretinde *o cercetare multidisciplinară*. Prin caracteristicile lui și mai ales prin valoarea socio-economică a rezultatelor sale, învățământul suscită astăzi interesul multor științe. Pedagogia a apelat totdeauna la sprijinul altor științe — etica, estetica, logica, sociologia, psihologia, fiziologia, igiena — denumite „științe auxiliare" în raport cu ea.

Astăzi, metodologia cercetării educației are o înfățișare schimbată. S-au constituit un număr de științe sau de ramuri ale unor științe care au de spus un cuvînt important și util în progresul educației : cibernetica pedagogică, ergonomia învățămîntului, sociologia educației, economia învățămîntului, axiologia pedagogică ș.a. Științele logic angajate în cercetarea și optimizarea educației tind să se constituie ca cercetări integrate, deci ca cercetări multidisciplinare orientate în perspectivă pedagogică. Într-o etapă de restructurări metodologice profunde, *două extreme trebuie evitate : încercarea de a rezolva întreaga problematică a educației numai prin pedagogie și încercarea de a rezolva totul fără pedagogie.*

Încercarea de a soluționa întinsul registru al educației, deci și al omului, din unghiul unei singure științe este naivă, iar atunci cînd ar fi îmbrățișată și aplicată, ar deveni primejdioasă. Există specialiști unilaterali și entuziaști, captivați de o teorie sau de un punct de vedere inedit, care văd în cibernetizarea sau în ergonomizarea învățămîntului o soluție atotputernică. Ei agită un steag, prezentîndu-l ca soluție supremă, numai întrucît nu au descoperit complexitatea și finețea problematicii educaționale. Există tendința de a investi economia sau sociologia, psihologia sau matematica cu puteri care le depășesc, după cum există ideea că pedagogia ar putea fi dizolvată într-un ansamblu sau într-un amalgam de științe preocupate, în subsidiar, și de educație.

Lucrurile devin complicate numai atunci cînd se renunță nu la o anumită tradiție, în mod evident depășită, nu la pedagogia rigidă și claustrată a unor anumite perioade, ci la principiile metodologice moderne, la cercetările integrate reușite și la exemplele semnificative ale zilelor noastre. Pretutindeni unde modernizarea învățămîntului are obiective precise și realizări remarcabile, ea este propulsată de un ansamblu multidisciplinar organizat în perspectivă pedagogică. După cum nu putem ignora natura pluridisciplinară extrem de complexă a fenomenului denumit educație, nu putem face abstracție nici de specificitatea pedagogică a procesului denumit prin tradiție, proces pedagogic.

3. Atunci cînd susținem valoarea și necesitatea unui program cu etape și obiective bine definite, nu ne închidem cumva drumul spre viitor, care rămîne totuși greu de anticipat și nu riscăm ca, la sfîrșitul unui efort de durată, să ne aflăm în dezacord cu realitățile sociale ? În același timp, preconizînd un program elaborat de cercetare și aplicat de conducerea învățămîntului, nu diminuăm inițiativa cadrelor didactice și nu blocăm inovările produse de educatori ? În acest caz, nu creăm un conflict între învățămîntul existent și învățămîntul modernizat și nu creăm în rîndurile educatorilor fie sentimentul culpabilității în raport cu viitorul, fie rezistența față de restructurări ?

Un program de modernizare trebuie să fie el însuși modern și, în acest sens, suplețea și caracterul deschis nu-i pot lipsi. Potrivit metodologiei, anticipările unui program nu depășesc viitorul previzibil, iar strategia aplicării lui prevede în mod obligatoriu adaptări. Întrebarea care reclamă un răspuns sau un plus de precizări față de cele anterioare este cea privitoare la raportul dintre poten-

țialul inovator al personalului didactic și învățămîntul de mîine, aflat în curs de experimentare sau validare. În locul declarațiilor generoase și nerealiste, dispuse să ignoreze inerțiile și prejudecățile acumulate și deținute, în mod inevitabil, de personalul didactic, ca și al tendinței contrarii, de minimalizare a potențialului inovator al unei bune părți a educatorilor, vor trebui introduse cercetări temeinice, efectuate pe eșantioane reprezentative [19]. Ele ne vor arăta ce poziții pot fi cîștigate mai întîi, ce dificultăți urmează a fi învinse și ce etape va trebui să parcurgă lupta pentru transformarea mentalității și a stilului personalului didactic. Inițiativei acestuia îi rămîne deschis un interesant cîmp de lucru. Înainte de a dispune de un conținut restructurat, înainte de a primi cele mai noi mijloace tehnice, audio-vizuale, educatorii dispun de ei înșiși, cu alte cuvinte, *sînt creatorii propriului stil didactic și al spiritului pedagogic care animă relația educator-clasă. Metodologia didactică este elementul cel mai suplu al sistemului și, totodată, cel mai intim și direct legat de personalitatea educatorului.* Adoptînd cît mai frecvent și cu cît mai multă convingere poziția de profesori consilieri, dispuși să se situeze din punct de vedere pozițional și moral nu numai în fața elevilor, ci și alături de ei, deplasînd un șir de accente ale activității didactice, renovînd în limite raționale actul examinării, promovînd învățarea prin descoperire, educatorii vor apropia lent, dar temeinic, educația de azi de educația de mîine. Într-o epocă încărcată de solicitări, care predispune la accelerarea educației și la amplificarea nemăsurată a cantității de informație, educatorii sînt primii chemați să respecte legea de aur a dozării și temeiniciei. Calitățile intelectuale cerute omului modern — imaginație avîntată, putere de analiză, flexibilitate, originalitate, inventivitate etc. — pretind o cultivare îndelungată, realizată într-o atmosferă de răgaz. *Este un act de profundă înțelepciune acela de a realiza educația, în epoca revoluției științifico-tehnice, într-o atmosferă de „festina lente", într-un ritm favorabil însușirii principiilor esențiale și formării gîndirii suple, profunde și creatoare.*

Dacă strategia aplicării unui program va urmări cu asiduitate orientarea și valorificarea potențialului inovator deținut de personalul didactic, ea va fi obligată să depisteze, să evalueze și să adopte măsuri corespunzătoare și față de inerția incorporată, în mod inevitabil, de orice subsistem social. Lupta împotriva inerției nu se duce cu metode administrative. Ca fenomen psiho-social dat, generat în primul rînd de viteza excepțională a dezvoltării societății contemporane, inerția se cere studiată și tratată cu metode științifice.

Pregătirea unei transformări de mare anvergură se realizează în două direcții : 1. acumularea unei experiențe semnificative și complete de către cei chemați să elaboreze și să lanseze acțiunea de modernizare (cercetarea și forul de decizie) și 2. pregătirea și angajarea personalului didactic în vederea efectuării transformării. Experiența acumulată de unele țări, ca și concluziile reținute la noi în urma introducerii unor transformări (începerea învățămîntului general la 6 ani, introducerea fișei pedagogice, introducerea elementelor de teoria mulțimilor într-un număr de clase I experimentale ș.a.) ne îndeamnă să tratăm cu toată atenția acțiunea de pregătire și angajare a personalului didactic. În principiu, această acțiune va parcurge în mod obligatoriu și în ritm optim o suită de etape :

— pregătirea spirituală a tuturor educatorilor și a opiniei publice în vederea înțelegerii exacte a semnificației social-pedagogice a transformării elaborate pe bază de cercetare și aflată în curs de definitivare ; această pregătire va urmări să incite interesul și să creeze un climat favorabil schimbărilor care vor urma ;

[19] Lucrarea *Educația intelectuală*, elaborată de G. Văideanu, P. Popescu, T. Popescu și I. Irimia, aflată în curs de publicare la E.D.P., prezintă date semnificative în acest sens.

— informarea exhaustivă a personalului didactic asupra caracteristicilor și a consecințelor noilor formule didactice-educaționale care au fost validate și au primit avizul forului de decizie ; în această etapă sînt indicate demonstrațiile didactice realizate sub forma lecțiilor ținute de educatorii care au participat la experimente, a lecțiilor filmate sau televizate etc. ;

— depistarea inerțiilor, a nedumeririlor și a obiecțiilor existente în rîndul educatorilor (prin anchete, colocvii etc.) și tratarea lor științifică ;

— lansarea acțiunii de modernizare prin ansambluri de decizii judicios eșalonate și supravegherea ei prin intermediul specialiștilor și al educatorilor bine informați, care au participat la experimente ;

— corectarea acțiunii de modernizare pe baza observațiilor culese din teren și a evaluării rezultatelor.

Elaborarea și realizarea programului pedagogic de modernizare angajează, potrivit specificității lor, toți cei trei factori care asigură progresul învățămîntului contemporan : forul de decizie, personalul didactic și cercetarea educațională. Inițiativa elaborării unui program poate aparține unuia dintre factori, dar coordonarea revine Ministerului, care poate pune în serviciul său comisii de specialiști pe probleme și o comisie centrală cu funcție de coordonare. Momentul este prielnic lansării unui program, întrucît beneficiem de un ansamblu de directive de partid și de stat, care constituie un foarte bun cadru politic, economic și juridic și ne aflăm în pragul unui nou plan cincinal pentru care documentele au stabilit obiectivele de urmărit și realizat.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КООРДИНАТЫ ПРОГРАММЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

(Резюме)

Деятельность по модернизации процесса обучения должна быть проникнута философско-педагогической концепцией, снабжена программой, выработанной на основе этой концепции, и стратегией применения программы. В работе анализируются факторы, вызывающие необходимость модернизации процесса обучения, и осуществляется педагогическая интерпретация их воздействия на координаты обучения. Имеются в виду следующие факторы: 1 Техническое развитие. 2 Развитие искусства и эстетики. 3 Усовершенствование способов сообщения и накопления информации. 4 Общественно-политическое национальное и интернациональное развитие. 5 Экономическое расвитие. 6 Демографическое развитие и стремления молодежи. Эти факторы воздействуют на координаты обучения через воспитательный идеал. Педагогическая интерпретация их воздействия представлена схемой. Координаты обучения следущие: 1 Воспитательные цели. 2 Структуры обучения. 3 Содержание обучения. 4 Дидактическая технология. 5 Технология оценки формирования учеников и щкольной и профессиональной ориентировки. 6 Преподавательские кадр. 7 Руководящие кадры в системе образования. Дидактический материал определяется в зависимости от координат 3, 4 и 5, а школьная архитектура обусловлена координатами 2, 3, 4 и 5. Внедидактическая деятельность является добавочной к дидактической.

LES COORDONNEES PÉDAGOGIQUES DU PROGRAMME DE MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

L'action de modernisation de l'enseignement doit être propulsée par une conception philosophique-pédagogique, doit bénéficier d'un programme élaboré sur la conception et par une stratégie d'applica-

tion du programme. On analyse les facteurs qui réclament la modernisation de l'enseignement et on réalise une interprétation pédagogique de l'action de ces facteurs sur les coordonnées de l'enseignement. Les facteurs sont les suivants : 1. Le développement scientifique et technique. 2. Le développement des arts et de l'esthétique. 3. Le perfectionnement des moyens de communication et de stockage de l'information. 4. Le développement social-politique national et international. 5. Le développement économique. 6. Le développement démographique et les aspirations de la jeunesse. Les facteurs actionnent sur les coordonnées de l'enseignement par l'intermède de l'idéal éducationnel. L'interprétation de l'action est représentée par un schéma. Les coordonnées de l'enseignement sont : 1. Les objectifs éducationnels. 2. Les structures de l'enseignement. 3. Le contenu de l'enseignement. 4. La technologie didactique. 5. La technologie de l'évaluation de la formation des élèves et de l'orientation scolaire et professionnelle. 6. Le personnel enseignant. 7. La direction de l'enseignement. Le matériel didactique est déterminé en fonction des coordonnées 3, 4 et 5, et l'architecture scolaire est conditionnée par les coordonnées 2, 3, 4 et 5. Les activités extradidactiques sont complémentaires par rapport à celles didactiques.

PEDAGOGICAL DIRECTIONS OF THE PROGRAM OF MODERNIZATION IN EDUCATION

(Abstract)

The action of modernization in education has to be pushed on by a philosophical-pedagogical conception, to have at its disposal a program issued on the basis of conception and strategy of applying the program. The factors which require the modernization in education are analysed and a pedagogical interpretation of the actions on the direction of education is achieved. The factors are the following : 1. The scientific and technical development. 2. The development of arts and esthetics. 3. The improvement of the means of communication and storage of information. 4. The national and international social-political development. 5. The economic development. 6. The demographic development and the youth's aspirations. These factors act on the directions of education by means of educational ideal. The pedagogical interpretation of their action is shown by a scheme. The directions of education are : 1. Educational aims. 2. The patterns of education. 3. The content of education. 4. Educational technology. 5. The technology of evaluating the formation of pupils and the school and vocational guidance. 6. The teaching staff. 7. The administration of education. The teaching material is determined according to points 3, 4, and 5, and the school architecture is conditioned by points 2, 3, 4, and 5. The extra-teaching activites are complementary to the teaching activities.

Planificarea învățămîntului

VLADIMIR KRASNASESCHI
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, solicitate și stimulate de transformările sociale, economice, științifice, tehnice postbelice, iau o asemenea amploare și angajează atîtea energii și fonduri, încît direcția, ritmul și conținutul lor se cer scoase de sub acțiunea hazardului, a improvizației și înscrise într-un program strategic de perspectivă, fundamentat științific și dotat cu mecanisme de aplicare adecvate și operative.

Planificarea învățămîntului, *căreia i se consacră organisme de prestigiu ca Institutul internațional pentru planificarea educației (I.I.E.P.) de la Paris, este metoda adecvată pentru atingerea acestui obiectiv, cu condiția :*

— *să* definească *limpede* obiectivele *fixate pe baza unor* opțiuni *temeinice, izvorîte din analiza și din compararea* nevoilor *și* disponibilităților ;

— *să fie suficient de* suplă *pentru a se putea plia la* transformările *sociale și științifice ;*

— *să aibă un caracter* integral, *adică să coreleze și să cuprindă toate tipurile și gradele de învățămînt, elementele cantitative și calitative și procesualitatea internă a acestora, ca și cerințele și disponibilitățile societății ;*

— *să constituie o* permanență, *pe baza căreia sistemul de învățămînt să poată progresa necontenit, autoreglîndu-se.*

1. Rolul și sensul planificării.

În înțelesul cel mai larg, *planificarea* reprezintă un sistem de decizii privitoare la o serie de obiective și la viitoarele acțiuni, resurse și etape necesare pentru realizarea acestora.

Termenul ca atare este folosit de mult timp în învățămîntul de la noi, cu aplicație în domeniile : a) conținutului (planuri de învățămînt pe tipuri și grade de școli) ; b) cuprinderii copiilor și tineretului în diferitele forme de învățămînt (planurile de școlarizare) ; c) mijloacelor materiale și bănești (planuri financiare, de investiții, de aprovizionare, de muncă și salarii) ; d) actului didactic (planurile de lecții) etc. Deși integrează și aceste accepții, planificarea actuală a învățămîntului conține totuși o serie de elemente specifice, datorită cărora înseamnă mai mult decît o sumă de procedee anterior consacrate.

Învățămîntul este supus astăzi unei duble presiuni : *necesarul* de calificări pentru economia în dezvoltare și *cererea* de instruire din partea populației animate de aspirații sociale și culturale ascendente. Fondurile crescînde și cadrele tot

mai numeroase, dirijate, în aceste împrejurări, către învățămînt, determină o sporită atenție și răspundere din partea organelor de decizie față de situația actuală și cea de perspectivă a școlii. Întreaga societate își ațintește privirile, își îndreaptă exigențele și solicitările către opera instructiv-educativă, iar statul, în fața transformărilor rapide și continue din structura societății și a științei, își asumă misiunea de a elabora cadrul general și direcțiile principale ale unui învățămînt chemat să se adapteze și totodată să promoveze schimbarea, în limita disponibilităților existente și a celor probabile.

Planificarea învățămîntului capătă astfel un rol mult mai amplu decît în trecut. De la actul didactic și de la prescrierea și urmărirea statistică a unui număr fix de parametri numerici, planificarea se extinde la *toate* mecanismele și procesele sistemului de învățămînt, asumîndu-și astfel funcția de *strategie* globală și, deci, de *temelie a întregii politici* curente și de perspectivă a învățămîntului.

Sistemul de învățămînt de la noi, după ce a trecut printr-o serie de schimbări de structură și de conținut, în 1948, 1951, 1956, 1961, 1966-1967, beneficiază de un cadru legal și organizațional stabilit pe o durată lungă : Legea din 1968. Marile obiective care i-au fost puse în față (generalizarea școlii obligatorii de 10 ani, modernizarea conținutului și tehnologiei, perfecționarea personalului didactic, dotarea cu utilaj modern) se cer acum detaliate, precizate, diversificate, corelate în cadrul unui plan suplu, care să permită aducerea continuă la zi a conținutului și tehnologiei, precum și îndeplinirea integrală a funcțiilor instructiv-educative ale școlii, prin ingeniozitate, mai mult decît prin creșterea în continuare a mijloacelor materiale și bănești.

2. Opțiuni. *Stabilirea obiectivelor* (Ob), moment primordial în pregătirea oricărui fel de acțiune, implică o sumă de *opțiuni fundamentale* între (n) obiective probabil dezirabile și (x) obiective puțin-probabil-dezirabile sau non-dezirabile. În această primă etapă,

$$Ob = (n - x).$$

Dintre obiectivele dezirabile, se exclud apoi obiectivele nerealizabile (z) cu disponibilitățile probabile :

$$Ob = [(n - x) - z].$$

pentru ca dintre cele dezirabile și realizabile să se selecteze apoi, în baza unor priorități și a unei scale de valori, cele mai dezirabile și (sau) cele mai probabil realizabile :

$$Ob = [(n - x) - z] - m.$$

Transformîndu-se într-o strategie a dezvoltării (cantitative) și perfecționării (calitative) a învățămîntului, planificarea nu devine numai un instrument menit să canalizeze toate cunoștințele și disciplinele specifice și conexe în direcția conducerii acțiunii educaționale,[1] ci și expresia nemijlocită a concepției generale care stă la baza politicii învățămîntului și a politicii în ansamblu.

Obectivele sistemului de învățămînt depind în primul rînd de *funcțiile* atribuite acestuia într-o anumită societate. Problema are o importanță fundamentală, deoarece dă o anumită coloratură și tonalitate întregului spirit în care se elaborează planificarea învățămîntului. Orice tendință de unilateralitate poate deveni aici dăunătoare, indiferent dacă este vorba de claustrarea în splendida izolare a pedagogului de odinioară față de aspectele economice și sociale, sau de excesul

[1] Cf. R. Diez-Hochleitner, *La planification de l'éducation*, în vol. *Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1965.

paneconomist, care tinde să reducă învățământul la rolul exclusiv al „producătorului" forței calificate de muncă[2].

Definirea obiectivelor presupune, dimpotrivă, recunoașterea caracterului *plurifuncțional* al școlii, chemată să satisfacă în egală măsură necesarul de educație și cererea de educație, să transmită valori și norme, formînd în același timp personalități apte de inovație și progres, să reflecte și totodată să popularizeze transformările sociale și culturale[3]. Chiar pornind de la premisa că învățământul este numai principalul furnizor de forță de muncă, tot ne vom vedea obligați, la analiza acestei aserțiuni, să recunoaștem că dezvoltarea socială, științifică, tehnică din viitor va fi rodul unor individualități autonome, capabile de orientare, discernămînt, decizie și nu al unor „calificări" abstracte.

Modul acesta de a judeca are consecințe imediate asupra așteptărilor față de învățămînt, ca și asupra felului de a-i măsura rezultatele. Încercările unor personalități de talia lui J. Tinbergen, H. Coreea, S. Kusnets, S. Bowles de a elabora un model de planificare a învățămîntului numai pe criterii economice s-au lovit fără excepție de dificultatea surprinderii și cuantificării acțiunii exercitate de învățămînt asupra societății, cît și de stabilirea factorului „efect" în relația dintre creșterea economică și dezvoltarea învățămîntului. Tot ce au putut decela cercetările recente a fost raportul de proporționalitate directă dintre dezvoltarea învățămîntului general și creșterea economică în țările cele mai avansate industrial, iar în țările în curs de dezvoltare, dependența relației dintre învățămîntul general și cel de specialitate, față de nivelul creșterii economice[4].

Dacă la cele mai de sus adăugăm și variațiile sensibile ale costurilor din învățămînt, dependente probabil de nivelul economic general, apare limpede că planificarea învățămîntului trebuie să abordeze *simultan* aspectele economice, sociale, politice, pedagogice, oricîte dificultăți implică o astfel de operațiune[5] și să pornească de la premisa că *investițiile în învățămînt* se caracterizează în primul rînd prin *randamentul indirect*,[6] măsurabil mult mai tîrziu, prin activitatea profesională a absolvenților.

Obiectivele prioritare și funcțiile multiple ale sistemului de învățămînt se distribuie diferențiat pe tipuri și grade de învățămînt. Sistemul nu poate însă funcționa normal decît cu condiția ca obiectivele parțiale să rămînă complementare între ele și subsumate obiectivelor generale și comune, care, oricît de particularizate după țări, pot fi formulate după cum urmează: dezvoltarea aptitudinilor, formarea unor individualități capabile să se realizeze și să promoveze progresul întregii societăți, stimularea participării cu răspundere la treburile obștești[7].

Structura organizațională și instituțională a sistemului de învățămînt, conținutul (planurile și programele), tehnologia (metodele și mijloacele), modul de formare, selecționare, perfecționare și promovare a personalului didactic asigură funcționalitatea sistemului în ansamblu numai dacă sînt corelate cu prilejul fiecărei decizii și subordonate permanent obiectivelor. De aici și postulatul că planifi-

[2] Cf. C. A. Anderson, *Le contexte social de la planification de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1968.

[3] L. Cerych, *The sociological dimension of education planning*, „The Fundamentals of Educational Planning-Discussion Series", I.I.E.P., TM/30/68.

[4] Vezi William S. Bennett, *Educational Change and Economic Development*, „Sociology of Education", 40, 2, 1967.

[5] *Cf. Educational planning*, red. George Z. F. Bereday, Joseph A. Lawerys, Evans Brothers, London, 1967.

[6] Cf. Peter Lengyel, *La place de l'éducation dans un plan d'investissement pour le développement économique et social*, „Chronique de l'UNESCO", VII, 4, 1961.

[7] Vezi și W. Bühl, *Gesellschaftswandel und Schulsystem in modernen Industriestaat*, „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft", 3, 1968.

carea învățământului pe termen scurt și pe termen lung răspunde chemării în măsura în care are suficientă *elasticitate* pentru a se restructura sau ajusta, fără zguduiri, la oricare schimbare de obiective, în funcție de transformările sociale.

3. Corelații și relații. Dacă am încerca să dăm o expresie formal-simbolică celor arătate anterior și am nota S = structura, C = conținutul, T = tehnologia, P = personalul didactic, atunci atingerea obiectivelor (Ob) ne-ar apărea

$$Ob = f(S, C, T, P).$$

Observăm că formula de mai sus ia în considerare numai elementele fundamentale și comune întregului proces de învățământ. Planificarea învățământului prinde însă în obiectiv și *corelațiile* dintre aceste elemente (SC, CS, ST, TS, SP, PS, CT, TC, CP, PC, TP, PT).

O altă relație de care planificarea învățământului trebuie să țină seamă este aceea de interdependență între diferitele etaje și sectoare ale structurii, sau, altfel spus, între subsistemele învățământului, reprezentate de diferitele grade și tipuri de învățământ: preșcolar, general obligatoriu (de 8 și 10 ani), liceal (de cultură generală și de specialitate), profesional, de specializare post-liceală și superior. *Raportul de interdependență* dintre subsisteme, ca și corelația dintre elemente, se cer a fi luate în considerare în dinamica dezvoltării și perfecționării învățământului, deci cu prilejul fiecărei decizii noi, indiferent dacă aceasta se referă la întregul sistem sau numai la unul din sectoare (tipuri, grade).

Problemele învățământului profesional nu pot fi tratate izolat de acelea ale liceului și nici de cele ale învățământului general obligatoriu și post-liceal, iar problemele învățământului liceal de cultură generală nu pot fi rupte de ale celui de specialitate, de acelea ale școlii generale obligatorii și ale învățământului superior. Ca și pe sistemul în ansamblu, relația dintre subsisteme se referă la toate elementele și corelațiile lor. Se aplică și în învățământ principiul organizării științifice, potrivit căruia optimizarea unui sistem nu se poate realiza în toate cazurile prin optimizarea tuturor subsistemelor și elementelor, dar, în același timp, nu trebuie să ducă la suboptimizarea unuia dintre ele. O decizie privind conținutul învățământului liceal, spre exemplu, nu poate fi luată fără a analiza în prealabil durata de școlarizare a unei serii, timpul necesar adaptării tuturor elementelor și costurile necesare, în raport cu utilitatea și urgența schimbării.

În afară de elementele *lăuntrice* — *cantitative și calitative* — planificarea învățământului ia în considerare, ca element fundamental, *prevederile planului economic și social*, cu care se împletește în mod firesc, precum și *datele de prognoză* asupra *evoluției societății* în ansamblu (creșterea venitului național, structura dezvoltării economice, structura și balanța dinamică a *forței* de muncă în cele trei sectoare ale economiei, pe ramuri și profesii, coeficientul de mărire a productivității muncii, sporul natural de populație, fondurile probabile alocate învățământului). S-a încercat uneori elaborarea unui model unic de dezvoltare a societății și a învățământului [8].

4. Variabile. Abordarea factorilor socio-economici ne conduce în sfera variabilelor independente care influențează obiectivele și procesualitatea sistemului de învățământ.

Pentru aspectele cantitative (număr de unități și de locuri, de cadre didactice, cantitate de echipament, volum de fonduri materiale și bănești), variabilele economice au un rol hotărîtor și se înscriu în trei mari direcții: *prognoza forței*

[8] Cf. Hans Peter Widmaier, *Bildung und Wirtschaftswachstum*, Kulturministerium Baden — Württemberg Verlag, Stuttgart, 1966.

calificate de muncă necesare, calcularea raportului costuri/beneficii (individuale și sociale), *aproximarea cererii de instruire din partea populației.* Fiecare din cele trei coordonate dă loc și astăzi la discuții contradictorii între specialiștii în economia învățământului, atunci cînd sînt privite izolat, dar nu și cînd sînt tratate complementar [9].

Complementaritatea celor trei abordări nu este totuși suficientă. Importanța factorilor cantitativi de la „intrarea" sistemului de învățămînt nu poate fi supraevaluată, dar în același timp nu se poate trece cu vederea nici rolul fundamental al laturilor calitative, mai ales în privința personalului didactic, conținutului, metodelor și mijloacelor de învățămînt, trăsăturilor de personalitate ale absolvenților (la „ieșirea" sistemului). Eficiența socio-economică a învățămîntului se măsoară după rezultatele obținute de absolvenți în viață și depinde nu numai de cantitatea, dar și de calitatea factorilor care și prin care se realizează actul educativ.

Planificarea pedagogică folosește, prin urmare, în egală măsură, variabile cantitative și calitative, interne și externe sistemului de învățămînt. Operaționalizarea planificării implică renunțarea la oricare schemă rigidă a variabilelor și structurarea acestora în funcție de problema abordată și de decizia care urmează a fi luată. În afară de variabilele externe care influențează sistemul în ansamblu, avînd repercusiuni și asupra subsistemelor, pentru fiecare subsistem pot îndeplini rolul de variabile și elemente din alte subsisteme.

Chiar dacă ne mărginim la variabilele independente externe, constatăm că, în afara celor trei mari categorii de date, planificarea învățămîntului trebuie să fie egal de receptivă la evoluția probabilă a științei și la consecințele ei asupra metodelor de instruire, [10] în contextul căilor de informare dinafara școlii, dar accesibile copiilor și tinerilor, cît și în cel al mijloacelor moderne de autoinstruire. Concepția generală a planificării învățămîntului nu se poate lipsi nici de pronosticul valorilor morale și estetice legate de devenirea societății.

Dacă fondurile alocate învățămîntului sînt socotite astăzi *investiții* necesare dezvoltării economice, științifice și tehnice, sistemul de învățămînt, cu plurifuncționalitatea care îl caracterizează, nu poate fi privit numai ca un „producător" de calificări, ci drept un uriaș laborator de formare a unor personalități evoluate.

Marele număr și complexitatea relațiilor, corelațiilor și variabilelor cu care este nevoită să lucreze planificarea învățămîntului creează necesitatea a două operații fundamentale :

(a) *inventarierea ;*

(b) *structurarea unor matrice* pentru toate evenimentele și situațiile previzibile (probabile).

Realizarea acestor momente esențiale va scurta timpul și va mări rigoarea științifică a planificării învățămîntului.

5. Metode, procedee. În majoritatea lor, studiile întreprinse pînă acum în legătură cu metodologia planificării s-au referit la calculul necesarului în forță de muncă de diferite calificări.

Previziunile în această materie trebuie să se caracterizeze prin : *generalitate* (cuprinderea întregului sistem de învățămînt), *durată* (egală cel puțin cu timpul

[9] Vezi de pildă, Maureen Woodhall, *The Investment Approach to educational Plannnig*, „The Fundamentals of Educational Planning. Lecture — Discussion 32", UNESCO, I.I.E.P.

[10] Cf. John Vaizey, *L'Education dans le monde moderne*, Hachette, Paris, 1967.

necesar unei serii să parcurgă o formă de învățămînt) și *preciziune* [11]. Pentru stabilirea necesarului, se iau în considerare factorii determinanți (cantitatea de mijloace fixe pe unitatea de muncă, numărul total probabil de salariați, complexitatea producției, ritmul de modernizare tehnică) și factorii de influență (modificările probabile în structura economiei naționale, în repartiția populației active pe sectoare, dinamica proporției de personal calificat în ansamblul populației active, modificările probabile în structura forței de muncă pe ramuri ale industriei, distribuția forței de muncă pe întreaga țară) [12]. Prin extrapolare (metoda coeficienților de saturație, combinată cu metoda normelor de lucru, recomandată de G. Skorov, metoda globală, metoda de evaluare a resurselor umane consacrată de J. Tinbergen, metoda comparațiilor internaționale) sau pe cale deductivă se aproximează astfel „producția" pe care societatea o așteaptă de la sistemul de învățămînt pe o anumită perioadă, ținînd seama și de pierderile naturale de populație activă, ca urmare a pensionărilor și deceselor, cît și de volumul posibil al populației școlare față de sporul natural al populației în ansamblu.

Evident, toate aceste calcule, care necesită un ansamblu de statistici demografice, economice și financiare, nu sînt efectuate de către sistemul de învățămînt, ci de către departamente și organisme specializate. Planificarea cantitativă a învățămîntului se folosește însă de datele respective ca de un sistem de referință pentru estimarea și fixarea propriilor cifre, referitoare la numărul unităților de învățămînt pe tipuri și grade, la numărul de clase și locuri în fiecare unitate, la numărul de cadre didactice, pe materii, la numărul de înscriși și de absolvenți.

Pentru fiecare din aceste date proiective există diferite formule de calcul. Procentul dintr-un contingent care urmează să primească un anumit nivel de instruire, de exemplu, derivă din :

$$x = \frac{r(a + b + c)}{m}$$

în care n = raportul dintre numărul probabil de posturi care necesită nivelul respectiv de instruire, m = raportul dintre numărul de persoane al contingentului respectiv și populația adultă, a = procentul probabil de pierderi naturale (decese), b = procentul probabil de pierderi forțate (accidente), c = coeficientul de creștere a numărului de funcții care necesită pregătirea respectivă [13].

Numărul necesar de cadre didactice „de împrospătare" rezultă din totalul numărului de pensionări, cumulat cu coeficientul de mortalitate și de morbiditate. Cînd sistemul de învățămînt cunoaște o dezvoltare rapidă, numărul necesar al personalului didactic poate fi evaluat și pe baza duratei medii a vieții active : în cazul cînd aceasta este de 25 ani, procentul de înlocuire va fi 4, dacă e de 20 ani, va fi 5 etc. Numărul suplimentar de profesori se mai poate deduce și prin divizarea cifrei de creștere a populației școlare (elevi, studenți) prin cifra reprezentînd raportul elevi-profesor.

Numărul probabil de absolvenți poate fi aproximat după formula :

$$O_A = \frac{E_t (1 - W_a)}{D_A}$$

[11] Cf. Philippe Salomon, *Théorie économique et stratégie d'enseignement*, R. Pichon et R. Durand-Auzias, Paris, 1967.

[12] Cf. George Skorov, *La planification de l'enseignement en fonction des besoins de personnel. Méthodes employées dans les pays à économie planifiée*, în vol. *Les aspects économiques et sociaux de la planifications de l'éducation*, loc. cit.

[13] Cf. Philippe Salomon, *Loc. cit.*

în care O_A = numărul anual de absolvenți, E_t = totalul celor înscriși, W_2 = total pierderi de efectiv, D_A = durata medie a studiilor [14].

A doua latură importantă a planificării cantitative a învățământului se referă la raportul dintre costuri și beneficii. Din cauza dificultății calculării acestora din urmă, se procedează momentan la evaluarea costului unui plan de dezvoltare și perfecționare a învățământului, ținînd seama de *cheltuielile curente* (salarii, întreținere, administrație, inspecții, servicii auxiliare) *pe elev (student)* sau *pe an școlar* și de *investițiile* (construcții, echipamente) calculate *pe clasă* și *pe loc*, costul pe loc divizîndu-se apoi prin numărul de ani pentru care e prevăzută construcția sau echipamentul.

Previziunile cantitative se referă la dezvoltarea sistemului de învățămînt. Planificarea integrală cuprinde însă și perfecționarea învățămîntului, prin optimizarea conținutului, metodelor și mijloacelor de instruire și de autoinstruire. Previziunile în acest domeniu, care trebuie corelate cu cele cantitative, se bazează pe *conjunctura și prospectiva* diverselor discipline științifice, pe logica științei și psihologia învățării, pe datele pedagogice și didactice, pe calculul randamentului școlar și economic al procedeelor noi etc. [15].

6. Condiții de elaborare și aplicare.

Concepută ca o cuprinzătoare și *permanentă* operațiune de investigație, calcul, previziune, opțiune și evaluare, planificarea învățămîntului, complex de cunoștințe, metode, procedee și decizii, ne apare, în ultimă analiză, ca *tehnologia strategiei dezvoltării și perfecționării învățămîntului.*

Realizarea ei implică :

A. Un *sistem informațional* integrat și rapid, care să asigure circulația promptă a datelor și deciziilor, în ciuda dispersării teritoriale a unităților școlare, așa fel încît organele de decizie și cele previzionale să dispună în oricare moment de un minim de date asupra situației învățămîntului și de posibilitatea de a imprima fără întîrziere corecții necesare traiectoriei acestuia.

B. Un *organism de coordonare* a tuturor datelor cantitative și calitative, apt de a sintetiza și de a urmări neîntrerupt evoluția planului.

C. Un *organism de evaluare a eficienței* sistemului și a deciziilor, capabil să deceleze punctele critice, propunînd și remediile necesare.

D. *Formarea și specializarea* cadrelor necesare pentru *gestiunea științifică* a învățămîntului, privită ca o condiție esențială pentru funcționarea normală și eficientă a sistemului de învățămînt.

E. Cercetări în continuare și aprofundate asupra randamentului și productivității învățămîntului, ca și asupra posibilităților de optimizare a elementelor sale interne.

ПЛАНИРОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ

(Резюме)

Планирование обучения представлено как метод выработки стратегической программы для количественного развития и качественного усовершенствования системы обучения, в соответствии с потребностями общества и запросами в смысле воспитания со стороны населения, а также и с имеющимися возможностями.

Подчеркивается необходимость того, чтобы внесенные в план решения учитывали многофункциональный характер школы и опосредова-

[14] Vezi E. S. Solomon, *L'analyse statistique et la quantification dans la planifications de l'enseignement*, în vol. *Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'education*, loc. cit.

[15] Cf. Benjamin S. Bloom, *Le rôle de sciences de l'éducation dans l'élaboration des programmes d'enseignement*, UNESCO, ED/CS/4/5, Paris, 1967.

нную эффективность выделенных ей средств, были достаточно гибкими для того, чтобы могли без труда изменяться при изменение целей и положения, включали внутренние из внешние, количественные системы образования.

Опирающееся на постоянное изучение существующего положения и перспектив, планирование обучения предполагает модернизацию администрации, распространение информации, создание механизма оценки эффективдости и подготовки кадров, специализированных в области научного руководства системой образования.

LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumè)

La planification de l'enseignement est présentée comme la méthode d'élaboration du programme stratégique pour le développement quantitatif et le perfectionnement qualitatif du système d'enseignement, en fonction des nécessités sociales et de la demande d'éducation de la part de la population, aussi que des disponibilités.

On souligne la nécessite que les options mentionnées dans le plan tiennent compte du caractère plurifonctionnel de l'école et du rendement indirecte des investitions allouées, que ces options soient suffisamment souples pour pouvoir être adaptées sans difficultés aux changements d'objectifs et de situations, qu'elles comprennent les variables internes et extérieures, quantitatives et qualitatives de l'enseignement.

Fondée sur la recherche permanente de la situation existente et des perspectives, la planification de l'enseignement suppose la modernisation de la gestion, de la circulation de l'information, la création d'un mécanisme d'évaluation de l'efficience et la formation d'un personnel spécialisé dans la direction scientifique de l'enseignement.

EDUCATIONAL PLANNING

(Abstract)

Educational planning is shown as the method of working out the strategic program for the quantitative development and qualitative improvement of the educational system, as a function of social needs and demands of education as well as the liabilities.

The necessity of taking into account the multifunctional character of school is underlined as well as the indirect efficiency of the investments allotted to it, the choises must be flexible enough in order to adapt themselves to the objective changes and situations, to comprise the internal and external variables, quantitative and qualitative, of education.

Founded on the permanent investigation of the existing situation and prospectives, educational planning requires the modernization of administration, the spread of information, the creation of an evaluating means of efficiency and training of specialists in scientific leadership of education.

Idealul educațional și tehnologia învățămîntului

EMILIAN DIMITRIU

În literatura filosofică și pedagogică, problema idealului ocupă un loc central. Aceasta este și firesc într-o epocă care pune în discuție însuși statutul existențial uman și mai ales impune soluții novatoare, revoluționare. Dezbaterile asupra idealului, anti-idealului, dezidealizării etc. etc., sînt interesante, însă pe primul plan trebuie să stea *preocupările pentru găsirea modalităților care fac realizabil idealul nostru comunist.* Este și imperativul pe care partidul nostru, societatea noastră îl pun în fața lucrătorilor din domeniul științelor sociale.

FILOZAFIA EDUCAȚIEI ȘI IDEALUL EDUCAȚIONAL COMUNIST

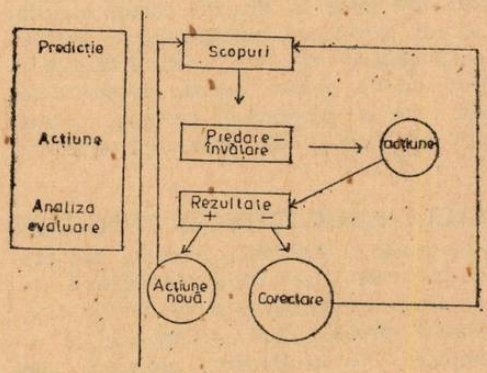
A. Prescriptivă (stabilind principiile, normele și metodele generale ale praxisului educațional), predictivă (indicînd obiectivele generale) și explicativă (capabilă de verificarea ipotezelor de care se leagă prescripțiile și predicțiile sale), filozofia educației trebuie să prezinte planul problematicii pedagogice ce urmează să fie rezolvată, structurile exemplare de soluționare, proiectul unei fenomenologii a praxisului educațional comunist, deschis mereu la nou (P. Apostol). Numai datorită fundamentului său științific, raționalității și istoricității sale, naturii sale logic-concrete și prospective, filozofia educației fuzionează cu praxisul, constituie o dimensiune permanentă a acestuia, sprijinindu-l în reconstrucție, în perfecționare. În acest sens trebuie înțeleasă integrarea elementului politic în filozofia educației, care devine pivotul noii sale ființări. Mai precis, această filozofie ar reprezenta politica în domeniul teoriei educaționale, în fața științelor și totodată caracterul științific în politica educației și ar exista, astfel, ca o a treia instanță între cele două instanțe din care se constituie, respectiv din politică și din științe.[1]

B. Se afirmă, nu rareori, că idealul este expresia „dreptului la utopie", că procedăm la o „degradare" a idealului atunci cînd elaborăm modele (previzionale și prospective).

Există un ideal educativ comunist absolut — libertatea înțeleasă ca dezvoltare autotelică a ființei umane, „omul total". Această categorie este inepuizabilă, infinită și jalonează direcția de devenire a speciei umane, conturează semnificația generală a acestei deveniri. Dar, a vorbi mereu în termenii „omului total" înseamnă a nu înțelege spiritul revoluționar al marxismului, care cere realizarea acestui ideal absolut, în comunism, pe etape, pe nivele, într-o progresie infinită, potrivit unor modele intermediare realizabile. K. Marx sublinia că societatea nu-și pune decît probleme pe care le poate rezolva. Marxismul este teoria-pilot care proiectează, caută și găsește ființa umană în condițiile obiective ce o produc. Antrepriza definirii „operaționale" a idealului educațional trebuie să pornească de la modelul care este idealul social și folosind cunoștința — mai ales cea înregistrată de științe — să răspundă cît mai complet, în termenii formării, la întrebările ce vizează trebuințele dezvoltării societății, aspirațiile acesteia, fac-

torii contingenți — critici ai dezvoltării, condițiile și tehnicile formării optime pentru epocă prospectată.

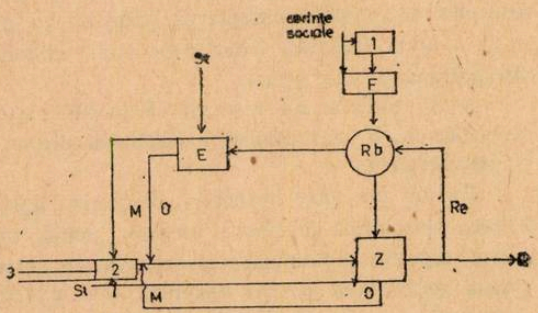
C. Dacă prin tehnologie în sfera educației înțelegem unitatea scopuri-tehnici (metode, mijloace) — verificarea rezultatelor (D. Todoran, A. Manacorda, G. Mialaret, B. F. Skinner), atunci putem spune că idealul educațional reprezintă modelul teoretic al tehnologiei educaționale optimale pentru o epocă dată, după cum obiectivele ce decurg din el reprezintă modele operative tehnologice. * Teoria obiectivelor educaționale, centrată pe ideal, trebuie să cuprindă ceea ce știm despre individ (predispozițiile, capacitatea sa) și grup, ceea ce este necesar ca el să devină și modul în care poate deveni, metodele și mijloacele de formare și evaluare, în lumina exigențelor dezvoltării sociale.



Pedagogii au datoria să gîndească în așa fel, încît să precizeze condițiile, metodele și mijloacele prin care cu un procent de mare probabilitate se realizează scopurile. Iar scopurile trebuie să fie astfel formulate, încît să existe o evidență clară asupra relațiilor lor cu tehnicile, pentru a ajunge la ele, și cu rezultatele obținute ca urmare a folosirii tehnicilor.

D. Actul didactic nu poate fi conceput și reprezentat decît ca o centrare pe obiective. Acest act se revelează, în esența sa, ca un act tehnologic, în sensul conferit mai sus.

Un model de remarcabilă forță euristică propune pentru sistemul de învățămînt W. Knöchel, model pe care îl prezentăm în continuare cu unele modificări. 2



1. ideal despre om
2. determinarea conținutului
F. scopuri
E. educator
Z. educat
M. metode
3. Cantitatea de informație socială
O. Organizare
R. Rezultate (output)
Re. stabilirea rezultatelor
Rb. aprecierea rezultatelor
St. mărimea de perturbație

O mărime de intrare (conținutul) acționează asupra elementului de reglat (educatul) și duce la anumite schimbări, care ies la iveală ca mărime de ieșire (rezultatul). Pe lîngă mărimea de intrare, acționează influențe perturbatoare, care provoacă devieri ale mărimii de ieșire de la mărimea de comandă (scopurile). Pentru a stabili devierile, se compară valoarea găsită prin măsurarea mărimii de

* Vom distinge idealul — ca obiectiv general integrator, obiective specifice pe direcții și nivele de formare (ambele fiind considerate tehnologii) și scopuri (ceea ce se urmărește) inerente idealului și obiectivelor specifice.

ieșire (stabilirea rezultatului) într-un punct de amestec (al aprecierii rezultatului) cu mărimea de comandă. Din deviere, aflată cu această ocazie, reiese pentru elementul care reglează (educatorul) necesitatea de a influența mărimea de intrare printr-o mărime de reglaj corespunzătoare. Aceasta înseamnă că trebuie să se modifice sau structura conținutului (un aspect al organizării) sau felul remiterii sale, respectiv al însușirii (un aspect al metodei).

Modelul scoate în evidență faptul că o reglare poate să-și atingă scopul numai dacă intervine într-o perioadă de timp mai scurtă decît aceea în care se produc modificările în sistem.

Timpul scurs de la măsurarea unei schimbări pînă la declanșarea reglării se desemnează ca timp de declanșare. Calitatea reglării este invers proporțională cu timpul de declanșare și direct proporțională cu respectarea mărimii de comandă (scopuri). Cînd timpul de declanșare întîrzie, circuitul de reacție se transformă uneori în sistem de comandă deschis (fără feedback). În model este clară concordanța rezultatului obținut cu rezultatul real (exactitatea mărimii de măsurare). De aceasta depinde exactitatea aprecierii rezultatului și întregul proces de reglare care urmează. Dar, exactitatea aprecierii depinde și de precizia celeilalte mărimi de comparare, scopurile. Procesul de reglare trebuie să compenseze efectul mărimilor de perturbație, mai ales prin metodele de predare.

Modelul propus de W. Knöchel poate fi coroborat cu modelul elaborat de Ph. H. Coombs[3], în care sistemul de învățămînt cuprinde : a) fluxul de intrare, format din resurse și mijloace oferite de societate (1. cunoștințe și valori ; scopuri ale educației ; conținutul de învățat ; 2. populația școlară : elevi, studenți, profesori ; 3. mijloace materiale și bănești) ; b) fluxul de ieșire, format din elemente oferite societății (1. indivizi bine pregătiți pentru promovarea personală și a societății ; 2. cunoștințe de bază, aptitudini, capacitatea de raționare, idealuri, motivații, simțul răspunderii, cerințe, forța de înțelegere a lumii contemporane) ; c) procesul de învățămînt (1. scopuri și priorități ; 2. populația școlară de instruit și educat ; 3. gestiunea, adică mod de conducere, de coordonare și de evaluare ; 4. structura și felul de folosire a timpului în școală ; 5. conținutul, fondul de cunoștințe transmis ; 6. personalul didactic ; 7. mijloacele didactice ; 8. clădirile ; 9. personalul tehnic ; 10. metode de măsurare și apreciere a cunoștințelor ; 11. cercetarea metodelor de îmbunătățire a sistemului ; 12. costurile).

Unitatea sistemului este dinamică, în sensul că diferitele forme, niveluri și verigi ale învățămîntului evoluează convergent, tinzînd la adîncirea corelării lor și la dezvoltarea lor armonioasă, planic coordonată.[4]

Caracterul dinamic al sistemului se măsoară după receptivitatea lui la schimbare și după capacitatea de autoreglare pe baza cercetării continue a finalității acțiunii educaționale și a situației actuale a învățămîntului, din punct de vedere al conținutului și metodelor. În procesul de perfecționare a sistemului, idealul și obiectivele specifice ce decurg din el trebuie să aibă prioritate și, în ultimă analiză, să determine formele organizatorice. Obiectivele specifice * se diferențiază pe diferite grade și tipuri de școli, însă trebuie integrate armonios în sistemul de învățămînt privit ca întreg și între coordonatele unei personalități creatoare. Aceste obiective specifice, prin care urmează să se realizeze

* Merită o atenție deosebită taxonomia obiectivelor educaționale elaborată de B. S. Bloom și colaboratorii săi (v. B. S. Bloom-ed, *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook I: Cognitive Domain, New-York, Mc. Kay, 1956; D. R. Krathwothl, B. S. Bloom, B. B. Másia, *Taxonomy of Objectives: The Classification of Educational Goals*, Handbook II: Affective Domain, New-York, Mc. Kay, 1964), în care obiectivele sînt concepute ca finalități, exerciții prin care ele sînt atinse, evaluări la începutul și la sfîrșitul fiecărui exercițiu.

idealul, se schimbă și ele în timp, chiar dacă idealul rămîne, în linii generale, mai statornic pentru o perioadă îndelungată. Precizarea finalităților noi constituie condiția primordială pentru perfecționarea întregului sistem. Logica procesului de perfecționare se desfășoară, deci, dinspre cerințele sociale viitoare către conținutul și tehnicile învățămîntului, care determină, la rîndul lor, profilul cadrelor didactice, structurile organizaționale, tipul de construcții școlare etc. [5]

II. PUTEREA RAȚIUNII TREBUIE SĂ DEȚINĂ ROLUL CENTRAL ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII

A. De rațiune, care-i întotdeauna angajată, depinde capacitatea de realizare a scopurilor și de înțelegere și îndeplinire a obligațiilor sociale. Rațiunea face posibilă alegerile inteligente, respectarea logicii, evidența ideilor, atitudinilor și acțiunilor, critica și îmbunătățirea lor. Datorită ei, omul se-nțelege pe sine, găsește ceea ce îl deosebește și ceea ce are comun cu ceilalți, face ca deosebirile să devină forțe constructive ale progresului, scapă din captivitatea emoțiilor ce întunecă spiritul și își dirijează sensibilitatea către înnobilarea existenței proprii și a semenilor. Iar nucleul rațiunii este spiritul științific, care vizează obiectivitatea și inteligibilitatea, se-ntemeiază pe „ignoranța savantă", este reglat metodologic, nu acceptă aparentul fără a-l supune criticii, substituie intuitivității nemijlocite, evidenței banale, intuitivări îndelung elaborate, modelări intuitive, un mod de gîndire pus sub specia structuralului și ipotetic-deductivului. Spiritul științific își interzice opinii asupra chestiunilor pe care nu le înțelege și nu știe să le formuleze clar ; este lucid, elastic, deschis, disponibil, rectificator, acceptă reorganizarea, își impune restricțiile cînd abordează noi domenii, este convins că cele mai dificile probleme sînt susceptibile de analiză științifică, manifestă respect față de munca celor din trecut, dar are și curajul de a pune în discuție autoritățile, atunci cînd evidența o impune. Știința avansează reorganizîndu-se, nu adiționînd noutățile ; ea corespunde unei lumi de construit, nu unei lumi de descris. Istoria științei aparține valorilor de coerență și reconstrucție. [6] Spiritul științific manifestă îndoială antidogmatică, efort de desubiectivare, prin coordonarea punctelor de vedere, prin utilizarea simultană și confruntarea mai multor metode de cercetare. El folosește cu abilitate, dar și cu multă chibzuință, instrumentul matematic, știind că rezultatul unei măsurători se cere întotdeauna gîndit nu numai în raport cu metoda de măsură, ci și în relație cu sensul teoretic profund al metodei respective. El înțelege că fixarea cunoașterii științifice într-un limbaj conceptual, cu precădere de tip relațional, structural, simbolic nu trebuie privită ca o exigență absolută, după cum efortul de desubiectivare și folosirea mijloacelor demonstrative nu înseamnă renunțarea la valorizare, la evidențierea semnificației și urmărilor pentru praxis, pentru om.

B. Pentru a îndeplini asemenea finalități, sistemul de învățămînt trebuie să se perfecționeze continuu și să dovedească flexibilitatea pedagogică punînd accentul pe : 1. a învăța să înveți, adică să-ți însușești tehnici de muncă, metode de cercetare (acestea corespunzînd ideii de dimensiune în domeniul cognitiv) ; 2. a învăța să te orientezi și să devii (aceasta corelîndu-se cu ideea de accelerație a ritmului schimbărilor) ; 3. a învăța să te comporți, adică să-ți însușești comportamente și atitudini corespunzătoare complexității crescînde a relațiilor sociale și responsabilitatea față de societate. Fiecare disciplină științifică trebuie

să fie concepută ca îndeplinind o dublă funcțiune : educația generală și viitoarea specializare.

Conținutul învățământului să reflecte nu numai diferențierea științelor, ci și integrarea lor [7], dînd importanță deosebită metodologiei științifice, ecologiei umane, tehnologiei, comunicării. Respingînd enciclopedismul, școala trebuie în același timp să evite intelectualismul metodei. Metoda trebuie apreciată pragmatic, după rezultatele folosirii ei. [8]

III. DESPRE LATURA TEHNICĂ (METODE, MIJLOACE) A TEHNOLOGIEI

A. Contradicția dintre nivelul dezvoltării științei și modul cum știința se însușește ridică pentru rezolvarea ei : probleme filozofico-sociale privitoare la natura generală a procesului de creație și asimilare a culturii umane de către indivizii sociali și la modificarea istorică a formelor asimilării ; probleme complexe cu privire la structura logică a cunoștințelor științifice contemporane, în legătura lor cu anumite forme ale gîndirii umane, la procesele și mijloacele de studiere și comunicare a acestora ; probleme privitoare la aspectul psihologic al corelației dintre formele gîndirii și activitatea intelectuală a omului. Toate acestea se corelează cu latura pedagogică a problemei, cu determinarea tehnicilor concrete ale instruirii, care realizează în mod practic înțelegerea modului cum individul își însușește cultura socială și o transformă în forme de activitate umană. Numai în acest fel putem rezolva și eficient problema perfecționării conținutului și a metodelor de învățămînt. [9] De aceea, concepției asupra personalității ca arhitectură psihologică trebuie să i se substituie aceea despre un sistem de procese organizate în timp și ocazionate de procesul muncii, de activitatea într-un domeniu sau altul. Iar dacă, în viitor, raportul „cercetare-dezvoltare" este semnificativ pentru marea majoritate a domeniilor de activitate, atunci școala trebuie să-și centreze activitatea pe metodele euristice.

B. În ceea ce privește învățămîntul științific, este necesar să se pună în evidență acțiunile mintale care asigură însușirea științei ca proces, asimilarea principiilor, normelor și structurilor operatorii specifice oricărei activități conduse științific, incluzînd deopotrivă, în strînsă corelație, experiența înaintată, proiectarea, raționalizarea, invenția, cercetarea, descoperirea, pilotarea, standardizarea și evaluarea tuturor acestora în lumina finalităților sociale. Dacă educarea în școală are ca scop major însușirea de către fiecare tînăr a cunoștințelor, a concepției și metodelor de înțelegere, transformare și apreciere a lumii în care trăiește și a propriei persoane, atunci studiul sistematic al disciplinelor științifice trebuie să se facă prin asimilarea abilităților cu mare valoare de generalitate și a procedeelor științifice de achiziționare și folosire a noilor cunoștințe. Există un număr restrîns de idei fundamentale necesare înțelegerii sistematice a științei, care nu pot fi identificate cu fragmentele programelor de învățămînt. Aceste idei trebuie să fie reprezentate ca procese, adică abilități intelectuale caracterizate prin gradul înalt de generalizare și implicit de operaționalizare.

Abilitățile (observarea, clasificare, folosirea numerelor, măsurarea, folosirea relațiilor spațio-temporale, comunicarea, predicția, inferarea, definițiile operaționale, formularea ipotezelor, interpretarea datelor, controlul variabilelor, experimentarea etc.) se formează de-a lungul anilor de școală și reprezintă o cumulare a efectelor învățării unei considerabile varietăți de principii și aspecte concrete. Există o dezvoltare progresivă în cuprinsul fiecărei categorii de abilități care

se corelează cu dezvoltarea altor abilităţi ; de pildă, inferarea participă la dezvoltarea abilităţilor de a observa, a clasifica şi a măsura. Interrelaţia este evidentă mai ales în „procesele integrate" care includ controlul variabilelor, definiţiile operaţionale, interpretarea şi evaluarea datelor, experimentarea.[10] Datoria team-urilor pluridisciplinare, care lucrează pentru perfecţionarea învăţămîntului, este ca, pornind de la logica ştiinţei, în general, şi a diferitelor discipline ştiinţifice, în special, de la achiziţiile psihologiei (mai ales lucrările lui J. Piaget, J. S. Bruner, S. A. Galperin, J. P. Guilford) şi ale psiho-sociologiei, semioticii şi coroborîndu-le cu taxonomia obiectivelor educaţionale, să identifice aceste abilităţi şi să le arate structura internă, interrelaţiile, să marcheze „paşii" şi exerciţiile prin care pot fi însuşite, la diferite obiecte şi grade de învăţămînt.

C. Predarea-învăţarea ştiinţei ca proces nu înseamnă echivalarea muncii din şcoală cu activitatea omului de ştiinţă, ci pregătirea sistematică a elevilor pentru activitatea care se desfăşoară conform unor principii, norme şi operaţii ştiinţifice. Nu poate fi vorba numai de problem-solving, ci de orice fel de acţiune care reclamă abilităţi de explorare şi analiză în vederea înţelegerii şi construirii sistemelor de explicare, control şi predicţie a fenomenelor şi evenimentelor.

Mulţi profesori interpretează rezolvarea problemelor în termeni largi psihologici. Problemele sînt apreciate ca dificultăţi în calea acţiunii, mai curînd decît dileme intelectuale. Datorită lipsei de interes faţă de operaţiile logice ce se desfăşoară la lecţii, predarea-învăţarea are încă o slabă orientare intelectuală. Profesorul nu solicită prea mult intelectul elevilor, fiindcă nu cunoaşte destul de bine logica argumentării, expunerii, dezbaterii, cercetării, care mobilizează şi îndrumă puterile intelectuale.* Cînd elevul face o remarcă, semnalează ceva, profesorul le urmăreşte cu greutate, deoarece nu surprinde operaţia logică pe care elevul o săvîrşeşte, deşi imperfect, sau răspunsul pe care această operaţie îl solicită ca o completare. Nici vorbă că formularea şi soluţionarea problemelor cu structură specifică, cristalizează structurile productive specifice cerute şi, în acelaşi timp, califică dispoziţiile productive, intelectuale şi generale. Dezvoltarea gîndirii productive — nucleu de esenţă al creativităţii — nu poate avea loc decît prin centrarea concepţiei metodologice pe structurile tehnico-logice care există în mod obiectiv în diferite sfere de activitate. Ni se pare însă că tehnicile problem-solving — aşa cum au fost concepute de experimentalişti, pornind de la schema oferită de J. Dewey — sînt adecvate unei sfere restrînse de acţiuni practice şi chiar ştiinţifice. Puţine cercetări ştiinţifice implică cele şase etape stabilite de Dewey. Problem-solving, în forma sa pură, nu poate fi adoptată ca unică metodă de cercetare în şcoală. Aplicată fără discriminare, inhibă exercitarea altor forme ale demersului gîndirii, devine represivă, limitînd gîndirea la un singur canal. În ultimă instanţă, problem-solving, încurajînd demersuri standard, duce la conformism.

Mai ales la lecţiile cu elevi mari, este necesar să se folosească o gamă variată de procedee euristice formale şi informale, de descoperire şi invenţie. În acest sens, profesorii trebuie să stăpînească procedee ca : aplicarea unei teorii, combinarea a două teorii, revizuirea ipotezelor, punerea din nou a problemei, transferul de concepte, transferul analogic, luarea de poziţie, black-box, brainstorming, miile variaţii, matricea de descoperire ş.a.[11], folosindu-le adecvat în

* Am constatat, printre altele, următoarele greşeli logice săvîrşite de profesori la lecţie: tautologii, raţionamente circulare, argumentum ad hominem, aberaţia genetică, falsa analogie, coincidenţa, argumentul prin autoritate, apelul la sentiment, conversiunea improprie, ş.a.

predarea diferitelor științe. Cercetările pe care le-am întreprins ne-au dus la concluzia că gîndirea productivă, creativitatea sînt favorizate în dezvoltarea lor, atunci cînd la lecții elevii folosesc — într-un grad înalt de conștientizare — paradoxuri, gîndesc asupra lipsurilor din cunoaștere, utilizează în mod adecvat diferite feluri de întrebări, sesizează rigiditățile din gîndirea obișnuită, reflectează asupra importanței schimbării în diferite domenii și încearcă să o anticipeze, studiază procesele de inovare, invenție și raționalizare, gîndesc în termenii posibilului, probabilului, prețuiesc expresia personală în faptul de cultură, evaluează situațiile în termenii consecințelor, implicațiilor, extrapolărilor ș.a.

D. Conceptul de tehnologie didactică se referă nu numai la ceea ce se face cu elevul, ci și la ceea ce acesta face cu el însuși. L. S. Vigotski arăta că funcția care la început este împărțită între profesor și elev trebuie să devină cu timpul o funcție proprie elevului. Elevul nu este, așa cum se încearcă să se acrediteze și în literatura noastră pedagogică, numai obiectul educației, ci mai ales subiect înzestrat cu un mare potențial, care dorește să învețe ceea ce să facă cu acesta, adică să devină obiect pentru el însuși. Două imperative stau în fața profesorului conștient de necesitatea activizării la maximum a capacității elevilor, a formării acestora ca coparticipanți lucizi la opera propriei lor instruiri și educări : să muncească ca un autentic om de știință, să știe să coopereze cu elevii. Profesorul are datoria să făurească mereu ipoteze asupra acțiunii pe care o conduce și să creeze condițiile, să pună în valoare factorii de care depinde validarea lor. Pe baza informațiilor precise (asupra elevilor, scopurilor, conținutului, metodelor și mijloacelor), el formulează ipoteza că folosindu-se o anume tehnologie se pot obține anumite schimbări în conduita elevilor, se pot forma și dezvolta anumite abilități. Evaluarea determină gradul în care schimbările ipotetice se manifestă în conduita elevilor. Prin evaluare se respinge sau se acceptă tactica didactică inclusă în ipoteză. Profesorul care nu-și asumă responsabilitatea pentru evaluarea procedeelor pe care le folosește, nu are temei rațional pentru a decide că trebuie să le modifice și cum să le modifice. Alternativa este să se pornească de la rețete sau de la autoritate, ori să se predea norocului. Formularea ipotezelor didactice cuprinde două operații conjuncte : ce schimbări s-au produs în psihicul elevului (identificare + evaluare) și dacă aceste schimbări sînt consistente față de scopurile urmărite. Esențial pentru spiritul mereu activ al profesorului este ca prin experiență reflectată să treacă de la procedeu la principiul care îl justifică și pornind de la principiu să inoveze alte procedee și să definească o metodă. Cu cît „zona de esență", de relativă stabilitate (teoretic-metodologică și etică) din făptura psihică a profesorului este mai puternică, cu atît „zona fenomenală", conduita, „tactica" sa capătă un caracter mai creator.

BIBLIOGRAFIE

1. Althusser, *Lénine et la philosophie*, Maspéro, Paris, 1969, p. 49-56 ; v. N. Bellu, *Practica politică a filosofiei la Lenin*, „Revista de filozofie" nr. 3—4, 1970.
2. Knöchel, *Gründlagenprobleme der Pädagogik in Kybernetischer Sicht*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1967.
3. Ph. H. Coombs, *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes*, P.U.F., Paris, 1968.

4. P. Apostol, V. Bunescu, T. Trutzer, *Aspecte metodologice ale acțiunii de perfecționare a sistemului nostru de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1966, p. 61.
5. Vl. Krasnaseschi, *Bazele conducerii acțiunii educaționale*, (lucrare în manuscris).
6. G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, P.U.F., Paris, 1957 ; *L'activité rationaliste de la physique contemporaine*, P.U.F., Paris, 1951 : *Le nouvel esprit scientifique*, P.U.F., Paris, 1946.
7. H. S. Broudy, *To regain educational leadership. Studies in philosophy and education, Spring*, 1962, p. 132—158, și E. S. Kirher, *Utopianism and Learnability, Studies in philosophy and education*, 2-350-55, Winter, 1963, cere ca în școala secundară să se includă studierea a cinci „cîmpuri" de cunoaștere : tehnici simbolice, știință exactă ; dezvoltarea culturii ; studii privind predicția diverselor evenimente și organizarea, conducerea socială ; discipline integrative și inspiraționale.
8. vezi lucrările colocviilor de la Jonchère (1961) și Amiens (1968), ale colocviilor organizate de Centro Europeo della Educazione in 1965 (asupra educației științifice) și în 1967 (asupra educației tehnologice), ș.a.
9. V. V. Davidov, *Legătura teoriilor despre generalizare cu elaborarea programelor de învățămînt*, în *Studii asupra gîndirii în psihologia sovietică*, trad. din l. rusă, EDP., București, p. 185.
10. R. M. Gagné, *Learning contribution to human developement*, „Psychological Review", nr. 3/1968 ; *The Conditions of Learning, Holt, Rinehart-Winston*, New-York, 1965 ; *Science — a process approach*. AAAS Miscellaneous Publication 67-12, reprinted november 1968 ; *Science — a process approach*, Third experimental edition, 1968, AAAS Miscellaneous Publication 68-7/.
11. v. R. Caude și A. Moles (red), *Méthodologie. Vers une science de l'action*, Paris, 1964.

ИДЕАЛ ВОСПИТАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

(Резюме)

Отправляясь от идеи о том, что существует абсолютный коммунистический идеал воспитания („всесторонне развитый человек" благодаря свободе, понятой как самоцельное развитие человеческой личности) — неистощимая категория, определяющая линию становления человечества, автор показывает, что осуществление этого идеала достигается при коммунизме по этапам, по уровням, в бесконечной прогрессии, соответсвующей некоторым реализуемым посредстовующим моделям. Если под технологией в области воспитания понимать единство: цели — техника (способы, приемы) — проверка результатов (Б. Ф. Скиннер, А. Манакорда, Г. Миаларет, Д. Тодоран) тогда, утверждает автор, идеал воспитания на данном этапе представляет собой теоретический образец найлучшей воспитательной технологии для данной эпохи, так же как вытекающие из него цели представляют оперативные технологические модели.

L'IDÉAL ÉDUCATIONNEL ET LA TECHNOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Partant de l'idée qu'il existe un idéal éducatif communiste absolu („l'homme total", par la liberté comprise comme développement autothélique de la créature humaine) — cathégorie inépuisable qui jalonne la direction de devenir de l'espèce humaine, l'auteur montre que la réalisation de cet idéal s'accomplit dans le communisme par étapes, par modèles intermédiaires réalisables. Si par la technologie dans la sphère de l'éducation nous comprenons l'unité des buts — techniques (méthodes, moyens) — la vérification des résultats (B. F. Skinner, A. Manacorda, G. Mialaret, D. Todoran) alors — soutient l'auteur — l'idéal éducationnel de chaque étape représente le modéle théorique de la technologie éducationnelle optimale pour l'époque donnée, ainsi que les objectifs qui en résultent représentent des modèles opératifs technologiques.

EDUCATIONAL IDEAL AND THE TECHNOLOGY OF EDUCATION

(Abstract)

Starting from the idea that there is an absolut educational communist ideal („the total man", liberty meant as an autothelic development of human being) — an unexhausted category which marks the direction of becoming of the human species, the author shows that the achievement of this ideal takes place in communism in stages, levels, in an infinite progression, according to some intermediate patterns. If by technology in education we mean the unity aims — techniques (methods, means) — verification of the results (B. F. Skinner, A. Manacorda, G.Mialaret, D. Todoran) then, the author stresses, the educational ideal of a stage shows the theoretical model of the best educational technology for a given time, in the same degree as its objectives show technological operational patterns.

Introducerea inovației în învățămînt și perfecționarea personalului didactic de conducere

Lector univ. AL. GĂVENEA
I.C.P.P.D. — filiala Brașov

Se consideră de către unii autori că învățămîntul, spre deosebire de alte domenii de activitate, obține un randament scăzut. În ciuda eforturilor depuse de către profesori, pe de o parte, și de către elevi, pe de altă parte, rezultatele dobîndite sînt de multe ori cu totul nesatisfăcătoare în raport cu criteriile actuale de determinare a eficienței acțiunilor umane. Nu putem nega că într-un anumit fel învățămîntul a rămas la practici învechite. „Timp îndelungat sistemul educațional s-a comportat ca o uriașă locomotivă, greoaie, pufăitoare, supraîncălzită și cu randament mai mic de 7%" [1]. Într-o lucrare intitulată semnificativ *Învățămîntul, efort neproductiv?* [2] Gérard Charnoz, referindu-se la situația din Franța, trage concluzia că în învățămîntul de pînă acum a fost impregnat un profund formalism și prin aceasta școala a dobîndit o puternică inerție, rămînînd la procedee înapoiate, utilizate cu secole în urmă.

Realitatea este că în învățămînt persistă o anumită stagnare și mult conservatorism, pentru că practica școlară asimilează cu multă greutate ideile științifice noi. Dacă în alte domenii timpul de aplicare a noilor descoperiri devine tot mai scurt, în învățămînt se remarcă un pronunțat decalaj între teoria și practica pedagogică. Sesizați de acest fapt, unii sociologi și pedagogi au încercat să determine întîrzierea care se produce de la apariția noilor idei la aplicarea lor în instrucție și educație. Astfel, Jean-Marie Joly [3] (Canada), referindu-se la cercetările lui Van Dalen, arată că acest decalaj ar fi de 20 de ani și că e un fenomen sociologic inevitabil, ținînd seama că investigarea pedagogică implică luarea în considerare a unui mare număr de variabile, care au scăpat pînă în prezent determinării științifice. Egon Guba (S.U.A.) [4] observă că învățămîntul foarte greu se lasă influențat de către cercetarea științifică, considerînd că, potrivit părerii mai vechi a lui Paul Mort, întîrzierea e cam de 50 de ani în aplicarea rezultatelor cercetării în practica pedagogică. H. Bauwens [5], studiind eficiența cercetării pedagogice în Belgia, constată că, în ciuda eforturilor depuse

[1] Mircea Malița, *Cronica anului 2000*, Ed. politică, București, 1969, p. 32.
[2] Gérard Charnoz, *L'enseignement, effort improductif?* „Presses Universitaires de France", 1960.
[3] Jean Marie Joly, *Research and innovation: two solitudes? (Cercetare și inovație. Două poziții ireconciliabile?)*, „Canadian Education and Research Digest", Toronto, 1967, nr. 3.
[4] Egon G. Guba, *The expanding concept of research (Extinderea noțiunii de cercetare)*, „Theory into Practice", Columbus, 1967, nr. 2.
[5] H. Bauwens, G. Krantz, *La recherche en pédagogie (Cercetarea în pedagogie)*, „L'École belge", Bruxelles, 1968, nr. 1.

în ultimii ani, concluziile acesteia, în foarte mică măsură au fost preluate de către învățătorii din școlile primare, care continuă să rămînă credincioși tradiționalismului. R. I. Miller și V. G. Fleming[6] de la Institutul pedagogic din Ontario cred că între cunoștințele teoretice și practica școlară e o adevărată ruptură care a existat întotdeauna și nimeni nu a oferit pînă acum soluții mulțumitoare pentru înlăturarea ei.

Dacă ne referim la o cercetare făcută în aproximativ 80 de școli generale din cîteva județe, am putut constata că, de pildă, în domeniul aplicării mijloacelor audio-vizuale în învățămînt, numai un procent destul de redus de cadre didactice le utilizează în mod sistematic. Deci, după mai bine de 10 ani de cînd se publică și se discută cu privire la acest subiect, aplicarea lor este destul de timidă și redusă.

In învățămînt se observă astăzi un fenomen existent mai înainte în alte domenii (mecanică, medicină, farmacologie sau agricultură ș. a.), cînd dezvoltarea activității practice se producea independent de dezvoltarea activității științifice. De altfel, practica pedagogică se bazează mult pe transmiterea unor maniere de lucru de la o generație la alta de profesori printr-o simplă tradiție, la care se adaugă uneori o inovație empirică a unor cadre didactice cu talent pedagogic. Mai puțin această practică se lasă influențată de cercetările științifice fundamentale și chiar aplicative. Aceasta pentru că trecerea de la concluziile științifice la aplicarea lor în activitatea instructiv-educativă incumbă un plus de cunoaștere, realizat într-o manieră specifică. Așa cum sînt furnizate aceste concluzii de către cercetările pedagogice, nu pot fi în măsură să modifice activitatea practică, pentru că necunoscutul numai în parte a fost înlăturat. „La nivelul esenței, știința este într-o anumită măsură artificială, necompletă, deoarece descrie o lume idealizată... principiile abstracte sînt doar un cadru, un element invariant al edificiului ce urmează încă a fi construit"[7]. Prin aplicarea noilor idei cunoașterea se prelungește, dobîndind, prin aceasta, o forță reală de transformare, în cazul nostru a acțiunii educaționale. „Aplicarea științei devine o dimensiune, o componentă a științei" (Pasteur). Din aceste considerente se încearcă și în domeniul pedagogiei introducerea cercetărilor de dezvoltare sau operaționale, care au menirea să răspundă optimal la anumite probleme practice prin găsirea unor structuri de operații adecvate[8].

Concepția că rezultatele cercetărilor o dată comunicate se materializează de la sine într-un mod misterios, devin „bunuri" gata de a fi preluate de către practică, se dovedește greșită. Aici *trebuie să intervină o acțiune organizată, pregătită și condusă într-un mod științific, de aplicare progresivă a unor idei noi furnizate și verificate de către cercetările științelor pedagogice, de trecere pe o scară din ce în ce mai largă la introducerea unor inovații în tehnicile de instruire și educare a elevilor.* În acest scop se impune descoperirea „rezistențelor" care frînează absorbirea de către practică a noilor idei, trebuie găsite metodele de lucru și identificate etapele pe care să le urmăm în acest proces foarte complex. Cadrele didactice, care de fapt realizează „înnoirile" în învățămînt, necesită o anumită pregătire în vederea acestor operații. În mod special trebuie

[6] Jean-Marie Joly, *Op. cit.*
[7] Anghel Schor, *Raportul dintre tehnică și știință*, „Revista de filozofie" nr. 5/1969.
[8] Vezi Pavel Apostol, *Cercetarea pedagogică în perspectivă operațională*, Ed. did. și ped., 1969; D. Todoran, *Cercetarea pedagogică și „modernizarea" învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/969.

instruit personalul care să conducă, să îndrumeze şi să sprijine procesul de introducere a inovaţiei în învăţămînt. Prin urmare, zona rămasă actualmente neacoperită dintre concluziile teoretice şi înfăptuirea lor trebuie să facă obiectul unor preocupări speciale din partea tuturor organelor care se ocupă de perfecţionarea învăţămîntului. Fără inovaţie, activitatea nu poate fi decît stagnantă şi perfectibilă în limite minore, iar practica pedagogică e ruptă de ştiinţă, de meditaţie şi de imaginaţie.

*

În cele ce urmează, vom încerca să venim cu unele păreri în vederea soluţionării acestei probleme.

În introducerea inovaţiei în practica şcolară, aşa cum remarca într-un studiu al său Wesley C. Meierhenry, se disting trei elemente: inovatorul, care poate fi descoperitorul inovaţiei sau numai promotorul ei, adoptatorul, adică cel care realizează practic modificările implicate de novaţie şi acţiunea de transmitere a inovaţiei [9]. Inovatorul şi cel care adoptă inovaţia trebuie să conlucreze, aducîndu-şi fiecare aportul său în reuşita materializării ei.

Funcţia de inovatori o pot îndeplini persoanele abilitate în domeniul cercetării ştiinţifice. Dar, aici, se întîmpină două impedimente: numărul acestora este foarte redus şi deci nu vor putea acţiona decît în puţine şcoli. În al doilea rînd, contactul lor cu cadrele didactice care aplică inovaţia nu poate fi decît sporadic, ceea ce reduce din eficienţă. De aceea, considerăm că este necesar, ca, pe lîngă sprijinul primit dinafară, să fie angajat şi pregătit în această direcţie personalul de conducere din învăţămînt — inspectori şi directori de şcoli, cadre didactice cu responsabilităţi metodice sau cu preocupări pedagogice mai avansate. În afara cuprinderii acestui personal, nu se va putea realiza mare lucru pe această linie. Poziţia lor şi faptul că au un contact direct şi continuu cu cadrele didactice fac ca influenţa lor să fie mult mai mult simţită. *Inspectorul şcolar şi directorul de şcoală trebuie să dobîndească poziţii din ce în ce mai avansate în privinţa realizării unor înnoiri în practica didactico-educativă.* În actualul stadiu de dezvoltare a şcolii, ei nu trebuie să rămînă numai nişte simpli supraveghetori ai unei ordini stabilite şi ai unor prescripţii metodice, ci trebuie să iniţieze, să susţină şi chiar să conducă aplicarea unor idei noi. *În învăţămînt se impune să se depăşească conducerea „statică", păstrătoare a unor practici tradiţionale, promovîndu-se o conducere „dinamică".*

Care sînt direcţiile în care trebuie realizată o pregătire teoretică şi practică a personalului care va desfăşura o asemenea activitate? După părerea noastră, bazată şi pe unele încercări făcute în acest sens*, conţinutul unei astfel de pregătiri e necesar să se refere la următoarele aspecte mai importante:

a) *Identificarea obiectivelor susceptibile de modificare în anumite condiţii date.* Acestea se vor selecţiona în funcţie de nevoile reale ale învăţămîntului dintr-un anumit mediu, în funcţie de posibilităţile de informaţie şi documentare, de capacitatea colectivelor de cadre didactice de a le rezolva etc. În acest

[9] Wesley C. Meierhenry, *Inovation, education, and media (Inovaţia, învăţămînt şi mijloace de comunicare)*, „A. V. Communication Review", Washington, 1966, nr. 4.

* În anul şcolar 1968/1969, fostul IPCD Braşov, în colaborare cu Inspectoratul şi direcţii de şcoală din acest oraş, a organizat un experiment prin care s-a urmărit promovarea unei activităţi creative din partea elevilor în procesul cunoaşterii didactice din care s-au desprins multe învăţăminte.

scop, o informare asupra principalelor idei din mișcarea pedagogică modernă este utilă, pentru a se da posibilitatea de a se opta pentru unele dintre ideile dezbătute. Cu acest prilej, se pot propune teme care pot fi abordate de către diferitele colective școlare. E și o primă etapă a acestui proces.

b) *Cunoașterea sistemului de valori care urmează a fi îmbunătățit.* Pe lîngă o simplă informare „enciclopedică", ce caracterizează de multe ori sesiunile de comunicări, simpozioanele, cursurile de perfecționare etc. sînt necesare activități de informare axate pe anumite idei fundamentale, cu scopul de a le aborda profund și multilateral din perspectiva unor domenii științifice variate: filozofie, psihologie, sociologie, pedagogie, antropologie, cibernetică etc. Cunoștințele dobîndite în felul acesta au menirea nu numai de a satisface curiozitatea intelectuală, ci trebuie să concure la rezolvarea unor probleme concrete, să schimbe în bine o anumită stare de lucruri învechită. Aprofundarea ideilor favorizează aplicarea lor.

c) O atenție deosebită trebuie acordată însușirii unui anumit mod de a realiza *studiul realităților școlare existente la un moment dat.* În operarea unor modificări trebuie să se știe de unde se pornește și unde trebuie să se ajungă. Cunoașterea unor stări de lucruri dintr-un anumit sector al procesului de instrucție și educație dezvăluie multe elemente de care avem nevoie în strategia trecerii de la o stare existentă la alta dorită. Cineva care nu-și dă seama, de pildă, de gradul de eficiență al acțiunii lui, de carențe și de cauzele acestora sau de performanțele obținute nu-și poate regla activitatea sa în viitor în sensul îmbunătățirii ei, pentru că nu știe „unde se găsește".

Modul în care se „analizează" de multe ori activitățile școlare este foarte empiric și însoțit de aprecieri subiective. În mică măsură posedăm criterii științifice de apreciere a lecțiilor sau a altor activități, de apreciere a rezultatelor obținute de elevi sau a valorii profesorilor. În multe cazuri nu se știe prea bine în ce constă o lecție „bună" sau cum trebuie să fie un elev „bine pregătit".

d) Promotorii inovației trebuie să dobîndească o anumită abilitate în *transmiterea ideilor novatoare și în influențarea cadrelor didactice,* spre a deveni disponibile pentru realizarea unor înnoiri. Aici se ivesc dificultăți care trebuie înlăturate. Paul Mort [10], care s-a ocupat de difuzarea inovațiilor științifice, arată că aceasta se realizează în mai multe „stadii": în primii 15 ani acceptarea e foarte redusă (3—4% din școli), în următorii 20 de ani gradul de acceptare este de 75% dintre școli și în restul de 15 ani se generalizează la toate școlile și pentru toate cadrele didactice. Sigur, aceasta e situația într-un anumit mediu socio-cultural, însă ceea ce trebuie să reținem de aici e faptul că adoptarea inovației se realizează progresiv și nu exploziv și aceasta în funcție, în primul rînd, de gradul de receptivitate al învățătorilor și profesorilor. După părerea unui cercetător [11], cei ce sînt solicitați să-și însușească un mod de lucru nou sînt de mai multe categorii: „adoptatorii timpurii", al căruí număr e redus, „adoptatorii tîrzii" și „dizidenții", de obicei în număr mai mare și „blazații" și „înăcriții", care iarăși sînt mai puțini. Raportul dintre aceste grupări variază de la un mediu școlar la altul. Alte studii ne arată că atitudinea cadrelor didactice față de rezultatele cercetării pedagogice diferă în funcție de mulți parametri. În urma unui test [12] se constată că: a) atitudinea profesorilor este semnificativ mai

[10] Citat după Wesley C. Meierhenry, *Op. cit.*
[11] Wesley C. Meierhenry, *Op. cit.*
[12] E. Margaret. B. Johnson, *Teachers' attitudes to educational research (Atitudinile profesorilor față de cercetarea pedagogică).* „Educational Research", London, 1966, nr. 1. A se vedea și Buletinul de document. pedag. nr. 1/1967.

favorabilă decît a profesoarelor ; b) atitudinea învățătorilor pare ceva mai favorabilă decît cea a profesorilor secundari, dar nu la un nivel semnificativ ; c) profesorii mai tineri, cu pregătire mai recentă, sînt oarecum mai refractari decît profesorii mai în vîrstă și cu pregătire mai veche, concluzie care de altfel nu e absolut certă ; d) profesorii cu posturi de răspundere sînt oarecum mai favorabili cercetării decît profesorii obișnuiți ; e) profesorii cu experiență de cercetare sînt mai interesați decît profesorii fără o asemenea experiență ; f) profesorii care citesc literatură psihopedagogică sînt mai interesați în cercetare decît cei care nu au asemenea lecturi.

Această atitudine depinde și de alți factori cum ar fi : stilul de conducere, modul în care personalul de conducere privește acțiunile de înnoire, felul în care colectivele pedagogice au lucrat un timp mai îndelungat, relațiile interpersonale, atitudinea cadrelor didactice cu mai mare influență. De asemenea, atitudinea cadrelor didactice față de cercetările pedagogice depinde mult și de modul în care lucrările, studiile, articolele, comunicările, conferințele, răspund unor nevoi reale ale lor. De aceea, nu de puține ori se afirmă despre acestea că : „frapează lucruri nelegate de munca de la catedră", „sînt scrise de teoreticieni care n-au predat niciodată în învățămînt", „sînt prea teoretice și abstracte" etc. Nu e în intenția noastră de a dezvolta această problemă, vrem numai să demonstrăm că *inovația* recomandată *e receptată foarte diferit și că acest lucru implică necesitatea studierii psiho-sociologice a stării de spirit existente printre învățători și profesori.*

In afară de aceasta, trebuie să arătăm că e necesară o pregătire privind modalitățile concrete de influențare a unor atitudini și stări de spirit existente. Formele obișnuite, practicate de multe ori, nu au eficiență. „Rapoartele", „dările de seamă", „referatele" care se prezintă în fața personalului didactic, pe lîngă faptul că nu converg spre rezolvarea unei probleme restrînse, reiau din perioadă în perioadă aceleași lucruri în mod stereotip, creînd o stare de spirit nefavorabilă în rîndul cadrelor didactice. Asemenea activități devin nedorite și neagreate.

Cercetările de psiho-sociologie a muncii dovedesc că atitudinea față de o anumită activitate depinde de climatul psiho-social creat în legătură cu acea activitate, depinde de satisfacția sau de insatisfacția ce o însoțește. Deci, nu e fără importanță „impresia" pe care o face prezentarea unui material menit să influențeze opinia cadrelor didactice.

Prezentarea ideilor noi trebuie făcută într-o anumită manieră, ținîndu-se seama de demonstrarea avantajelor lor, de realizarea unei „incubații" progresive, de asigurarea unui contact continuu cu ele și de alte asemenea probleme care nu pot fi lăsate pe seama bunului simț și a empiricului. De multe ori, idei noi, de valoare, au fost respinse din cauza neprezentării lor într-un mod științific.

e) În sfîrșit, cel ce conduce introducerea unei inovații în practica școlară va trebui să se pregătească pentru a *sprijini, a îndruma, a corecta, a elabora directive de principiu și modele de aplicare, pentru a determina eficiența acțiunilor înnoitoare.* Deci, trebuie să asigure o „asistență tehnică" continuă și calificată. Cadrele didactice întîmpină mari dificultăți în aplicarea ideilor noi. În primul rînd, din cauza rutinei profesionale. Se știe că rutina didactică, fenomen foarte complex de altfel, cu implicații psihologice și sociologice diverse, prin rigiditatea structurilor consolidate poate „contrazice" noul sistem de acțiuni adoptat, care la început este fragil și nesigur. De aceea, studierea rutinei, a cau-

zelor și a căilor de depășire a ei ar fi bine să facă obiectul unor preocupări în cadrul perfecționării cadrelor didactice din conducere.

În al doilea rînd, o mare rezistență se întîmpină în procesul de aplicare a noilor idei prin faptul că realitatea concretă, în ansamblul determinantelor sale, este mult mai bogată și mai variată. „Accidentele" realului pun noi probleme, apar noi zone de necunoaștere pentru cel ce le aplică, un nou proces de investigare trebuie să se desfășoare. Ideile generale vor suferi o transformare în vederea adecvării lor la concret și concretul trebuie să fie pregătit pentru a se realiza o concordanță între ideile științifice și acțiunea educațională nouă intenționată. Dar „adeseori", se ivesc nepotriviri și contradicții în introducerea unei inovații pedagogice, care duc la rezultate contrare așteptărilor. Nu de puține ori s-a întîmplat ca elevii care au fost puși să studieze după „metode noi" să aibă, cel puțin inițial, rezultate mai slabe decît după vechile metode. În aceste cazuri trebuie să luăm în considerare efectul moral al acestor nereușite asupra cadrelor didactice, efect prin care se accentuează un anumit sentiment de incertitudine care poate determina o renunțare la încercările făcute. Se poate întîmpla să se tragă concluzia că ideile noi nu au valabilitate, ceea ce determină o repliere pe vechile metode.

Dacă ne referim la un exemplu concret în legătură cu această problemă, amintim că încercarea făcută în anul școlar 1968/1969 cu privire la introducerea la clasa I cu copii de 6 ani a predării aritmeticii în altă structură și concepție matematică nu a putut fi generalizată din cauză că învățătorii nu au fost pregătiți să înțeleagă mai profund intenția inovatorilor și nu au fost sprijiniți îndeaproape să realizeze practic această intenție, nu s-au bucurat de un sprijin temeinic din partea unor cadre pregătite în acest scop. Ideea, în sine extrem de valoroasă și de actuală, a fost compromisă într-o anumită măsură atît în fața învățătorilor, cît și a directorilor de școală și a inspectorilor școlari de specialitate.

*

Prin angajarea, pregătirea și sprijinirea cadrelor didactice din învățămînt în introducerea unor elemente noi în procesul didactico-educativ se realizează lucruri deosebit de valoroase : comportamentul profesorilor și învățătorilor va deveni permeabil la noile practici, se vor descoperi soluții adecvate condițiilor locale, se vor obișnui cadrele didactice să acționeze gîndit și mai științific, se va crea un spirit nou, mai emulativ și mereu proaspăt, se va realiza o autentică perfecționare pedagogică.

Așa fiind, pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice, și în special a cadrelor de conducere, pentru desfășurarea unei opere de largă înnoire a practicilor instructiv-educative presupun depășirea stadiului de simplă informare prin conferințe, lecții, simpozioane, dezbateri sau chiar demonstrații la școlile pilot, care, toate, trebuie să recunoaștem, au încă o eficiență redusă. Sînt foarte puține cadre didactice care aplică ce au auzit sau ce au văzut cu prilejul acestor manifestări ; sînt încîntate de frumusețea ideilor teoretice, dar decepționate de neputința de a le materializa. Pentru aceasta *este necesar să se treacă și la activități concrete, reale, de modificare a unor practici adînc consolidate în conștiința și comportamentul învățătorilor și profesorilor.* La sistemul de perfecționare organizat „prin cursuri" trebuie adăugată o perfecționare „prin acțiune", „pe teren", la școli, prin organizare, îndrumarea, sprijinirea pe temeiuri științifice a unor activități la care să participe cadrele didactice, pentru a opera

anumite modificări în vechile structuri ale meşteşugului profesoral prin angajarea spiritului inventiv şi ingeniozităţii lor într-un grad din ce în ce mai mare.

În concluzie, considerăm că introducerea unor inovaţii — nu numai ameliorative, ci de structură — trebuie să constituie o principală preocupare pentru toate organismele implicate în sistemul de conducere şi de perfecţionare a personalului didactic, pentru că numai astfel învăţământul va căpăta mobilitate şi capacitate de adaptare la transformările vieţii contemporane. Fără un antrenament al cadrelor didactice în a aplica „noul" şi fără însuşirea ştiinţei de a-l aplica nu se poate depăşi o anumită imobilitate, chiar dacă pe alte planuri s-ar realiza modificări importante (e vorba de îmbunătăţirea planurilor şi programelor de învăţământ, de transformarea unor structuri organizatorice etc.). Mobilitatea învăţământului este funcţional legată de flexibilitatea spirituală şi comportamentală a profesorului şi învăţătorului, dobîndită în acest proces de înnoire.

НОВАТОРСТВО В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ И УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РУКОВОДЯЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ КАДРОВ

(Резюме)

Новые идеи, вытекающие из исследований в области педагогических наук, лишь в незначительной мере и часто запозданием могут эффективно повлиять на школьную практику, так как их применение встречает различные трудности, до сих пор мало известные и изученные.

Некоторые нововведения в системе обучения предполагают известную подготовку в этом отношении преподавателей и особенно руководящего персонала, который, благодаря своему положению и возможностям, составляет основной фактор обновления учебно-воспитательного процесса. Поэтому усовершенствование директоров и школьных инспекторов, методистов и т. д. должно быть направлено на усвоение ими научных приемов для введения в школьную практику новых педагогических идей, с целью придать этому руководству в системе обучения динамический характер.

INTRODUCTION DE L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT ET LE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT DIRIGEANT

(Résumé)

Les idées nouvelles résultées après les recherches dans le domaine des sciences pédagogiques peuvent influencer effectivement en très mince mesure et parfois tardivement la pratique scolaire, parce que leur application se heurte à de nombreuses résistances qui ont été jusqu'à présent trop peu étudiées et connues.

L'introduction des innovations dans l'enseignement suppose une certaine formation dans cette direction du personnel enseignant et spécialement du personnel dirigeant, qui, par la position et par les possibilités qu'il a, constitue un facteur principal de renouvellement du processus instructif-éducatif. Ainsi, le perfectionnement des directeurs et des inspecteurs scolaires, des responsables avec le travail méthodique, etc. doit être orienté vers l'appropriation de ceux-ci des moyens scientifiques, afin d'introduire dans la pratique scolaire les nouvelles idées pédagogiques, pour inprimer à l'entier système de direction de l'enseignement un caractère dynamique.

THE IMPLEMENTATION OF INOVATION IN EDUCATION AND THE IMPROVEMENT OF THE LEADING STAFF

(Abstract)

The new ideas as a result of the research in pedagogical sciences can only in a small degree and often lately influence effectively the school practice, for their implementation meets several resistences which, since now, have been little studied and known.

The introduction of innovation requires a certain training of the teaching staff and especially of the leading personnel which, by its position and possibilities, is the main factor of renewing the instructive-educational process. Thus, the perfecting of headmasters and school inspectors, of those in charge of methodological work, etc., has to be orientated towards the acquisition of scientific means of introducing into the school practice of the new pedagogical ideas, in order to impart to the whole leading system in education a dynamic character.

Temeiuri metodologico-științifice și umaniste ale modelării

Conf. univ. dr. ELENA MAFTEI

Cibernetica pedagogică, prin capitolele ei recent deschise — programarea, algoritmizarea, teoria informației, modelarea —ridică noi probleme pe direcția formării personalității omului contemporan, contribuind totodată la soluționarea lor optimală.

Conținutul epocii moderne impune ca atribute inerente dinamismul, raționalizarea timpului și a tuturor resurselor materiale și spirituale, evaluarea cantitativă și calitativă a rezultatelor activității, planificarea, organizarea, specializarea, integrarea și perpetua depășire, tendința spre progres a ființei omenești, precum și a societății în ansamblul ei. Intervin însă și unele discordanțe între structura social-economică ce se modifică alert și ritmul de primenire a conștiinței individuale, de sporire, exersare și adaptare a *potențialului psihic*, ceea ce, evident, necesită găsirea unor metode și procedee capabile să accelereze efortul de egalizare. Pe această linie de efort și de finalitate se înscrie din capul locului și aportul *ciberneticii*, al programărilor și modelărilor, ce au captat interesul întregii lumi. Evaluarea activității, a randamentului (cantitativ și calitativ, subiectiv și obiectiv) se cere raportată nu numai la criterii sociale, ci și la factorul *timp*. Și dacă un procedeu de organizare și de realizare a muncii se dovedește a fi eficient este — se înțelege — mai mult decît salutar. De aceea, programarea, modelarea, cuantificarea precisă a informației diferitelor mesaje, structurarea unor algoritmi mentali, acționali și comportamentali, detectarea unor invarianțe de amplă cuprindere și rezonanță adaptativă sînt căi de o finalitate cu care trebuie să ne confruntăm multilateral — teoretic și practic — cît mai prompt și mai receptiv, dar nu fără discernămînt critic.

Mai mult chiar decît prin instruirea programată, legitățile specifice ale gîndirii, ale activității umane sînt dezvăluite prin *modelarea cibernetică*, care ca și programarea interesează deopotrivă economia, știința, tehnica, învățămîntul. Cum acesta este însă și domeniul în care stăruie frecvente confuzii de terminologie, conținut noțional, concepție, în acest articol ne vom concentra atenția asupra unor *implicații metodologice, psihologice și pedagogice* ale problematicii respective, de larg interes teoretic și practic.

Modelul — utilizat încă cu mult înainte de nașterea ciberneticii, dar revoluționat prin aceasta — este în esență imitarea obiectuală (fizică), mentală (matematică), simbolică, schematică (tehnică) a unui sistem natural sau presupus ca atare. Modelul — cum precizează numeroși cercetători [1] — reflectă parțial, schematic, rezumativ *ceva* din realitatea obiectivă, fiind expresia unor constatări, dar și a unor ipoteze, proiecții imaginative. La baza modelării stă *analogia*, o formă

[1] Vezi Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică*, E. P., București, 1969, p. 160—180.

sui generis de raționament, generată și întreținută — în ultimă instanță — de elementele comune ce stau la baza unității materiale a lumii.

Temeiurile, ca și stările limită ale unor astfel de asemănări, sînt evidențiate tot mai convingător prin *analiza structuralistă* — instrument, optică metodologică utilizate astăzi cu succes și amplă perspectivă aproape în toate domeniile de investigație. Astfel, legitățile universale, dialectica diferitelor forme de mișcare, nivelurile calitative de dezvoltare sînt demonstrate cu modalități multilaterale și din diferite unghiuri de vedere.

Sub ochii noștri se obiectivează și se verifică fulgurațiile de geniu ale lui Engels, ale vizionarului filozof ce ne avertizează cu prudență că „...«vom reduce» cîndva, pe cale experimentală, gîndirea la mișcările moleculare și chimice din creier", întrebîndu-se firesc „dar este oare epuizată astfel esența gîndirii" ?[2] Este de altfel o întrebare la care încearcă un răspuns de penetrantă intuiție științifică și marele savant rus I. P. Pavlov. „... De la organismele cele mai simple pînă la cele mai complicate, inclusiv omul, viața nu reprezintă decît un șir lung de echilibrări din ce în ce mai complicate între organism și mediul exterior. Va veni un timp, chiar dacă mai este mult pînă atunci, cînd analiza matematică, sprijinită pe cea naturalistă va cuprinde în formule și ecuații măreție toate aceste echilibrări, incluzînd în ele și ființa umană".[3] Este vorba de supremația conștiinței de sine aflate — surprinzător de repede — în zorii *autoconstruirii metodice*, lucide, riguros științifice, demonstrabile. Pînă unde va izbuti să se identifice și să se obiectiveze pe sine ? Un răspuns categoric cu greu s-ar putea angaja în condițiile actuale, ale maturizării vertiginoase a electronicii, ale unei intensive cooperări interdisciplinare, ale unei metodologii filozofice tot mai adecvat orientate, ale societății și omului în perpetuă transformare. Important este că s-au făcut pași sensibili.

Noul realizat pe direcția respectivă generează speranțe, iluzii, proiectează demersuri temerare. Este interesantă faptic convingerea că omul va ajunge la o tot mai profundă, mai obiectivă autodeslușire de pe pozițiile unui automat „alter ego". Ea are o semnificație etico-științifică fundamentală, căci, cum anticipează I. P. Pavlov în spirit optimist, „Omul va obține nenumărate avantaje și o putere extraordinară atunci cînd experimentatorul va putea supune pe semenii săi aceleiași analize pe care trebuie să o aplice față de orice obiect din natură, adică atunci cînd mintea omenească va fi privită nu dinăuntru, ci dinafară"[4].

Pe de altă parte însă, cum se știe, acest nou încă insuficient de lămurit întreține în lume și o stare de angoasă, de vaier, generînd perturbări de optică, de echilibru, de suport moral.

În fața androizilor metalici, a calculatoarelor electronice, a computerelor înzestrate cu harul vitezei, al rigorii și consecvenței, al unui randament competitiv de inegalabilă performanță, nu vor păli oare capricioasele și relativele virtuți umane ? Nu se va ajunge oare la o complexare a resurselor psihofizice, la o înstrăinare totală și ireversibilă a omului, la autonihilism ? Acesta-i miezul filozofic al problemei și aceasta este problema dramatică a contemporaneității, căreia, evident, i se poate răspunde doar cu prudență, în funcție de un „aici", „acum", adică de alternative relative față de perenitatea științifică cu unica-i față deschisă spre infinit, cu rîvna eternă a unui mirific și intangibil absolut.

---

[2] Fr. Engels, *Dialectica naturii*, Editura politică, București, 1966, p. 225.
[3] I. P. Pavlov, *Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor*, Editura Academiei R.P.R., 1953, p. 110.
[4] Idem p. 72.
[5] I. Ciofu, *Metoda modelării cibernetice și psihofiziologia*, comunicare susținută la Institutul de psihologie al Academiei Republicii Socialiste România.

În lumina datelor de azi, cîteva precizări de natură să destrame orice neliniște ne putem îngădui însă. Modelarea cibernetică — cea mai elevată performanță științifică și tehnică a omului — afectează nu numai problematica comună a acelor așa-zise „zone ale nimănui", domenii tranzitorii, dar restructurează, conferă noi semnificații *conceptului de activitate* specific umană. Acțiuni, operații fizice și chiar intelectuale relativ complexe, efectuate altădată numai de om, considerate compatibile doar cu natura sa, sînt preluate, perfectate, reproduse de ingenioasele dispozitive cibernetice. Acestea fiind, conform programului lor, apte să calculeze, să joace șah, să stabilească un diagnostic precis, să detecteze forme, situații, să învețe să răspundă la anumite probleme cu promptitudine și precizie, să sugereze soluții, să-și descopere și să-și remedieze eventualele defecțiuni funcționale, au devenit auxiliare indispensabile ale resurselor umane. De aici, printr-o rapidă transgresare noțională, deseori s-a conchis, în spiritul unui izomorfism absolut și de esență, că mașina „gîndește", „înțelege", „acționează", „creează", fiind principala concurentă a omului, omologul ce-l destituie, îl detronează din ierarhia valorilor ce au semnificat cîndva mîndria și temeiul demnității sale indisputabile. În felul acesta se trece sub tăcere ideea că *programul* ei este creat și predestinat de om — singura ființă înzestrată cu autentică forță demiurgică. Tocmai această stranie concluzie a tehnocraților occidentali, care, fetișizînd roboții mecanici, amenințîndu-ne prin dictatura lor de neînduplecat, conferă actualitate, sens major, accent umanist discuției cu privire la *diferitele aspecte și implicații practico-teoretice ale modelării.*

În fond — făcînd o clipă abstracție de amendamentele etico-sociale — este mai mult decît oportun să precizăm ce relație există între original și model, între creierul uman și cel electronic, între activitatea specifică omului și cea a mecanismelor cibernetice.

Se înțelege din capul locului că însăși ideea fundamentală cu privire la unitatea materială a lumii, la interacțiunea diferitelor forme de mișcare, ce conferă modelării sens metodologic și gnoseologic, nu ne îngăduie soluții mecaniciste, simpliste, reducționiste. Identificarea mișcării psihice cu cea fizică reprezintă în principiu o operație pernicioasă, chiar dacă pentru întemeierea ei recurgem la adevărul că formele superioare ale mișcării înglobează pe cele inferioare. Reflectarea psihică este calitativ altceva decît interacțiunea mecanică, chimică, biologică — reflecție ce constituie încă un reînnoit nod gordian, învăluit de pietate și de mister. Se știe că molecula de apă are alte particularități decît cea prezentă în organismele vii ; creierul electronic nu este izomorful celui uman, iar funcția unui neuron este cu mult mai complexă decît cea a unui circuit basculant bistabil. De asemenea, o demonstrație logică conștientă — privită ca proces sau rezultat — se sprijină pe alte legități decît reproducerea ei mecanică, rigidă, din pas în pas, din operație în operație, conform unui program prestabilit. Sublinierea puternică și categorică a *specificului calitativ* dintre fenomenele aflate pe diferite trepte de evoluție și de complexitate nu exclude însă posibilitatea unor *analogii* dintre ele.[5]

Important este deci *să precizăm pînă unde ne putem extinde cu asemănările și deosebirile dintre original și model,* dintre activitățile umane și cele efectuate pe bază de program automatizat[6]. Unii autori (N. Wiener, Ashby, Walter Grey ș.a.) se pare că nu opun acestui proces nici o stavilă principială, fie că este vorba de nivelul biologic, psihologic sau social. Alții (V. N. Kolbanovski, P. Cossa, S. Anisi-

[5] Vezi în această problemă: Edmond Nicolau, Constantin Bălăceanu, *Elemente de neurocibernetică,* Editura științifică. București, 1967, p. 281—285.

[6] I. Ciofu, *Metoda modelării cibernetice și psihofiziologia,* comunicare susținută la Institutul de psihologie al Academiei Republicii Socialiste România.

mov, A. Vislobokov), dimpotrivă, infirmă existența oricărei asemănări, absolutizînd doar deosebirile. Cum cazurile de limită nu pot servi întotdeauna de *model, adevărul* — cu toată relativitatea lui — este forat, mai mult sau mai puțin consecvent, între aceste extreme ce-și dispută prioritatea.

Numeroși cercetători (N. A. Bernstein, I. T. Frolov, T. Pavlov, E. Nicolau, V. Săhleanu ș.a.), pornind de la teza leninistă a *reflectării* ca fenomen universal, inerent întregii lumi materiale, sînt preocupați de revelarea *liniilor analogice*, a punctelor și suprafețelor de contact dintre om — ca entitate bio-psiho-social-istorică — și mecanismele cibernetice[7]. Astfel s-a ajuns la precizări utile cu privire la anumite principii (structurale și funcționale) comune diferitelor fenomene și sisteme. De asemenea, s-au evidențiat semnificații orientative de ordin metodologic și gnoseologic de maxim interes pentru diferitele domenii de investigație (biologie, fiziologie, psihologie pedagogie, sociologie, matematică, cibernetică ș.a.). Cercetările, studiile elaborate, subliniază îndeosebi ideea că dezvăluirea relațiilor de cooperare între științe ce studiază diferite forme de mișcare, independent sau în limitele aceluiași sistem complex care le integrează, coroborarea diferitelor procedee și metode *specifice și speciale*, în vederea abordării și explicării multilaterale a sistemului respectiv, *constituie exigențe ce pot fi satisfăcute cu precădere adecvat de pe pozițiile metodologiei materialist-dialectice, ale metateoriei marxist-leniniste.*

Suportul *filozofic* obiectiv al analogiei, al modelării — înțeleasă ca auxiliar experimental al cunoașterii[8] — îl constituie *verigile comune* de legătură dintre fenomene, aflate în diferite ipostaze evolutive, la diferite niveluri de integrare și condiționare reciprocă. Dacă e să ne referim la fenomenele psihice, evident ele nu pot să existe în stare pură, absolut independente de procesele fizice, biochimice, fiziologice ce se petrec în creier — organul material al psihicului — sau în viața socială a omului. De aceea, sub aspect formal, cantitativist — cu ajutorul modelelor matematice și cibernetice — ele pot fi explicate și prin forme mai *simple* de mișcare *fizică*, biochimică, fără ca procedeul utilizat să prejudicieze metodologic[9]. *Analogia* încetează însă să mai fie corectă, ducînd inevitabil la fizicalism, vulgarizare, cînd modelul (de tip euristic) se identifică cu *originalul*. În consecință, este de asemenea necesar să știm — acum cînd modelarea este în toate domeniile și în toate modalitățile[10] o febră a contemporaneității — *ce anume modelăm, între*

---

[7] Vezi E. Nicolau, *Analogie, model, similitudine*, în *Materialismul dialectic și științele contemporane ale naturii*, vol. IV, Editura politică, București, 1964.

[8] Vezi A. A. Zinoviev, I. I. Rezvin, *Modelul logic ca mijloc al investigației științifice*, în „Probleme de filozofie", 1953, nr. 3.

[9] V. Săhleanu, *Valoare gnoseologică a modelelor și a metodei modelării*, în „Cercetări filozofice", 1962, nr. 1.

[10] Cu titlu de simplă exemplificare menționăm din multitudinea celor existente în diferite domenii doar cîteva dintre studiile axate — sub un aspect sau altul — pe problema modelării: V. A. Stoff, *Funcțiile gnoseologice ale modelului*, în „Probleme de filozofie", 1961, nr. 12; E. Fischbein, N. Hangea, I. Popescu, I. Rădulescu, E. Țurcanu, E. Zamfir, *Rolul modelelor în însușirea noțiunilor de electricitate de către elevi* în „Revista de psihologie", 1963, nr. 3; B. Zörgö, *Rolul acțiunilor cu modele obiectuale în gîndirea matematică a școlarului mic*, în lucrarea *Creativitate, modele, programare*, Editura științifică, București, 1967, sub red. Al. Roșca; S. Marcus, *Lingvistică matematică. Modele matematice în lingvistică*. E.S.D.P., 1963; E. Nicolau, *Modelarea activității logice*, în *Materialismul dialectic și științele contemporane ale naturii*, vol. X, Editura politică, București, 1965; L. B. Itelson, *Metode matematice și cibernetice în pedagogie*, E.D.P. București, 1967; Pavel Apostol, *Modele praxiologice și acțiunea educațională*, în „Revista de pedagogie", 1966, nr. 12; C. Foiaș și A. Halanay, *Modelele matematice și rolul lor în cunoașterea științifică*, în *Materialismul dialectic și științele contemporane ale naturii*, vol. IV, Editura politică, București, 1964; G. Békèsy, *Experimental Models of the Cochlea with out Nerve Supply*, în *Neuromechanism of the Auditory and Vestibular Systems*. C.C. Thomas Springfield, Illinois, 1960; F. A. George, *The Brain as a Computer*, Pergamon, Press Oxford, 1961; J. D. Williams, *Teaching Aritmetic by concrete Analogy* (I și II). în „Educational Research" 1961 și 1962, nr. 3: L. Couffignal, *Rolul metodologic al cibernetică*, în *Dialectica marxistă și științele naturii, Cibernetica*, Ed. politică, Buc. 1963; G. Klaus, *Cibernetica și societatea*, Editura politică, Buc., 1966; N. Wiener, *Cibernetica*, Ed. științifică, Buc. 1966.

ce limite analogice, în ce scop şi ce semnificaţie au pentru activitatea şi cunoaşterea umană rezultatele modelării cibernetice. În toate aceste privinţe există încă şi unele divergenţe de opinie, impreciziuni sau chiar confuzii. Mai întîi că tînăra şi ambiţioasa ştiinţă şi tehnică cibernetică, impunîndu-se atenţiei altor discipline, prin spectaculoasele şi prestigioasele ei realizări, le-a afectat în bună măsură preocupările problematice, concepţia, sistemul metodologic, ierarhia noţională, *rigoarea terminologică.* De exemplu, unele noţiuni din domeniul psihologiei, utilizate (în faza constituirii ei) de cibernetică în spirit analogic, cum sînt cele referitoare la „gîndire", „conştiinţă", „inteligenţă", „creaţie", „automatism psihic" şi-au dilatat — printr-o ilicită extrapolare la modă — semnificaţiile, întreţinîndu-se astfel pericolul mecanicismului sau al agnosticismului de tip neopozitivist. *Obiectul modelării* este şi el eterogen conceput, făcîndu-se referinţe cînd la anumite procese organice (Şaliutin, Ucrainţev, V. Sähleanu), funcţii ale activităţii creierului (E. Nicolau, S. Anisimov, Z. Rovenski, V. N. Kolbanovski), ale psihicului şi conştiinţei (I. Meizel şi L. V. Fatkin), ale vieţii şi organizării sociale (N. Wiener, Ashby, Andriuşcenko). Alţi autori — C. Foias şi A. Halanay — se referă, cum este de altfel şi corect, în cazul modelării cibernetice, la anumite scheme logico-matematice, verigă intermediară între *original,* mai adecvat spus, între descrierea originalului şi modelul material, substanţial, tehnic [11]. Sub aspect formal, modelul matematic va urmări şi exprima funcţiile originalului (în prealabil cunoscute şi descrise). Rezultatele lui — obiectivate şi concretizate prin dispozitivele automate — vor dobîndi astfel semnificaţie cognitivă, reflectorie, se înţelege *mijlocită, gnoseologică,* şi nu în accepţia fizică, fiziologică sau psihică. Modelele cibernetice aruncă — sub aspect formal, cantitativist — o lumină explicativă asupra originalului cu care însă nu se pot *identifica* în esenţă niciodată, fără a-şi pierde raţiunea ontică şi epistemologică de a fi.

Funcţiile gnoseologice ale modelelor şi ale metodei modelării sînt incontestabile. Prin modelarea logico-matematică şi cibernetică unele idei de bază referitoare la reflectare şi la mecanismul ei, la geneza şi circuitul informaţional, la legităţile specifice ale integrării diferitelor forme de mişcare, ale învăţării, ale funcţionării şi autoreglării unor sisteme fiziologice şi psihice dobîndesc un tot mai mare grad de adecvare, semnificaţia unor riguros demonstrabile fapte ştiinţifice.

Principial vorbind, nimic nu ne împiedică să studiem un fenomen mai complex (activitatea neuronală, de aferentaţie inversă, memorarea, învăţarea) prin altele mai simple, cu ajutorul modelării cibernetice, utilizînd-o mai cu seamă în cercetarea ştiinţifică şi în activitatea social-economică sau chiar şi a altor forme de modelare descriptivă, logică, intuitiv-verbală, beletristică, grafică, plastică, obiectuală, mult implicate şi solicitate în procesul de învăţămînt. Riscul, aventura metodologică îşi fac primejdioasa apariţie doar în condiţiile în care convenţionalismul, schematismul, *reducţionismul analogic* se absolutizează pînă la ignorarea şi anihilarea graniţelor calitative dintre fenomenele lumii reale. Precauţiile respective sînt însă şi ele tot mai mult în atenţia specialiştilor.

Prin numeroase cercetări şi studii elaborate, se subliniază nu numai asemănările, ci şi deosebirile esenţiale, fundamentale dintre *activităţile omului şi cele efectuate de modelele cibernetice* [12]. Automatele, dispozitivele electronice, funcţionînd rigid, în limitele unui program prestabilit, elaborat de om — în scopuri teoretice şi practice — n-au iniţiativă, conştiinţă de sine, creativitate, personalitate,

[11] Această precizare deosebit de importantă pentru combaterea tendinţelor mecaniciste, fizicaliste, este făcută de altfel şi de I. Ciofu în studiul menţionat.

[12] Vezi Ion Irimie, *Modelare şi cunoaştere,* „Tribuna", anul IX, nr. 8 (421).

idealuri și scopuri independente, n-au nici istorie, amintiri și nostalgii. Creație a omului și subordonate ca finalitate intereselor lui, pe lîngă funcția gnoseologică, modelele cibernetice preiau asupra lor activitățile monotone, stereotipizate, ușurîndu-i travaliul, sporindu-i randamentul și forțele psiho-fizice.

Deși se fac uneori referințe senzaționale la faptul că „roboții mecanici", computerile, vor prelua în timp și aspectele creatoare ale activității omului, ale pedagogului, muzicianului, poetului, judecătorului, conducătorului de întreprinderi, putînd fi înzestrați cu aptitudini speciale, asemenea iluzii fantasmagorice sau poate „îngrijorări" nu par să aibă un autentic temei. *Caliope* — noua concurentă a lumii poetice — deși reține interesul, n-are încă versuri de natură să ne sensibilizeze ființa, să declanșeze în sufletul nostru trăiri și gînduri, ca cele scrise de Hölderlin, Eminescu sau Esenin. Valsurile compuse prin aruncarea zarurilor și-au stins ecoul fără emoția etern reînnoită și întreținută de cele ale lui Strauss și Chopin, iar mașinile de autoinstruire și evaluare a rezultatelor învățării nu pot nici ele suplini munca vie a elevului și a pedagogului. Rigoarea și mai cu seamă registrul precar al modalităților și soluțiilor preconizate de mașinile construite în scopuri didactice evident, salutare, optimizante, generează, întreține deoseori starea de autoliniștire sau chiar un subiectivism mecanic, cazuistica concretă, tabloul aptitudinal înfățișîndu-se cu mult mai bogat și mai nuanțat. Automatele — cînd „gripate" și ele nu se abat de la predestinarea programatică — își dovedesc — ce-i drept — măiestria. Dar, în anumite operații de calcul, probe de viteză și precizie, în detectarea unor forme obiectuale — strategii care nu sînt, cum faptele atestă, dintre cele mai reprezentative dovezi ale ingeniozității și creativității specific umane. Desigur că omul ar avea nevoie și de mecanisme auxiliare, care să activeze pe măsura geniului său inventiv, creator, activ și proiectiv, solicitarea lui în cîmp social — ca ritm și calitate — fiind mult exacerbată, iar egoismul său în curs de stăvilire și depășire. Dar, pe cît se pare, confruntarea opiniilor fiind în curs de clarificare, tocmai aceste caracteristici ale gîndirii umane nu sînt încă formalizabile și matematizabile. Modelarea cibernetică are însă meritul că evidențiază și mai pregnant specificul cunoașterii umane, demersul ei dialectic și intuitiv, resursele creatoare neînlocuibile ale spiritului omenesc, pe care — după convingerea noastră — *ar trebui să le vizeze, să le exerseze și să le ierarhizeze pe prim plan întreaga tactică și strategie a procesului instructiv-educativ de formare a personalității.*

O asemenea apreciere mai rezervată a creativității „roboților", auxiliare indispensabile de altfel în practica vieții, exaltă, cum e și firesc, mîndria și demnitatea omului, îi motivează și amplifică încrederea în forțele sale demiurgice, îi sporește considerabil răspunderea morală în fața istoriei și a semenilor săi.

Din punctul de vedere metodologico-științific, ce ne preocupă în primul rînd, *modelele cibernetice*, de altfel ca toate modelele elaborate prin cunoașterea aprofundată a diferitelor sisteme funcționale, prin analiza structurală a realității, constituie procedee, metode specifice sau cel puțin speciale de investigație, indispensabile cercetării științifice din toate domeniile — inclusiv psihologie, pedagogie, sociologie. Cu tot excesul de încredere sau de scepticism manifestat de regulă față de *noutatea științifică și tehnică*, evident, n-o putem ignora fără riscul de a contribui la falimentul sau cel puțin la întîrzierea adevărului, destin de care — din păcate — cibernetica însăși n-a putut fi pe deplin scutită.

Ce-i drept, metodologia oricărei științe sau activități nu este un datum încremenit, ci se constituie și se cristalizează și ea treptat, în funcție de o multitudine de factori. Din ansamblul lor, K. A. Ramul (referindu-se la metoda experimentală, iar modelarea este și ea o speță de experiment) sesizează pe cei mai semnifi-

cativi [13] : lărgirea sferei de aplicare a experimentului ; necesitatea de a studia omul în contextul activităţilor caracteristice epocii noastre, societăţii industrializate ; influenţa unor descoperiri, a unei ştiinţe şi tehnici noi, cum este *cibernetica*, adîncirea cooperării interdisciplinare ca răspuns legic, firesc, la tendinţa de specializare pe de altă parte ş.a. Metodologia cercetării este în principiu şi în esenţă dependentă de schimbările, de salturile calitative, de nivelul ştiinţei în general. Este însă oportună utilizarea cu discernămînt critic a oricărei metode şi mai cu seamă a unor modele arbitrare, cu totul îndepărtate de analogul lor biologic, psihic sau social, precum şi avertizarea asupra unor fascinaţii de modă. S-au construit de pildă roboţi cu fizionomie umană, care mimează scrierea unor litere, anumite gesturi, experienţe — cel mult amuzante — de la care omenirea n-a avut însă absolut nici un folos. Dincolo de astfel de tentaţii minimalizatoare ale specificului uman, de acreditare a unor penetraţii de împrumut, nu mai suscită, se înţelege, nici un dubiu *necesitatea metodică de elucidare a unui fenomen — mai cu seamă a celor complexe — din diferite unghiuri şi prin modalităţi şi tehnici experimentale cît mai variate.* De aceea, alături de metoda comparativă, istorică, statistico-matematică, *programarea şi modelarea* (variante ale experimentului), utilizate empiric încă de multă vreme într-o diversitate de domenii — învăţămînt, ştiinţă, artă, tehnică — prin intermediul analogiei, dobîndesc prin constituirea şi afirmarea cibernetici o strălucire, o extindere, o pondere ştiinţifică şi metodologică încă prea puţin dezvăluite.

Pînă unde se poate merge cu aplicabilitatea modelării cibernetice? Nici în această privinţă nu există aprecieri univoce, considerîndu-se (T. Pavlov. I. T. Frolov) *drept limită fie lumea fenomenelor anorganice şi organice, fie a celor psihice şi sociale.* Dincolo însă de toate aceste prezumţii terminus, limitrofe, o idee de factură metodologico-ştiinţifică se impune cu claritate : prin legile cibernetici nu putem înţelege şi explica exhaustiv *natura şi specificul fenomenelor biologice, psihice, sociale,* ci doar anumite laturi, aspecte, mecanisme, implicaţii structurale şi funcţionale simple, universale. Delimitînd astfel aportul opticii cibernetice, nu ne putem însuşi însă nici punctul de vedere al unor cercetători care, atribuind modelelor cibernetice doar o funcţie distractivă, estetică sau demonstrativă, le contestă semnificaţia gnosică şi metodologică, pe falsul temei al opoziţiei radicale dintre materie şi conştiinţă. O asemenea viziune — în fond agnostică — ignorează teza fundamentală leninistă ce exprimă adevărul că *dincolo de limitele gnoseologiei, ale primordialităţii, opoziţia dintre materie şi conştiinţă este doar relativă.* În consecinţă, considerăm că discuţiile pe această temă ar trebui să vizeze nu atît utilitatea practico-teoretică a modelelor cibernetice, ce s-a impus cu putere incontestabilă de convingere, ci alte aspecte rămase încă în clar-obscur şi anume : *cum putem realiza modele care să reflecte cît mai adecvat originalul? ; ce diferenţieri calitative există (şi ca atare ni se şi impun) între proprietăţile reflectorii ale modelelor cibernetice şi cele ale gîndirii, ale conştiinţei umane? ; ce precauţii metodologice se impun prin utilizarea lor în cercetarea ştiinţifică, ca şi în cîmpul activităţii practice din diferite domenii : învăţămînt, tehnică, economie?*

Oricîte rezerve s-ar putea face, rămîne o achiziţie fermă ideea că o metodă bazată pe o simplificare raţională a fenomenelor este indicată, chiar salutară, avîndu-se în vedere complexitatea, precum şi caracterul aleator al manifestărilor biologice, psihice şi sociale. De altfel, şi pînă acum diferiţi oameni de ştiinţă au elogiat schematizarea, reducţia metodologică. „Cu ajutorul schematizării — spune

[13] K. A. Ramul, *Iz istorii psihologhiceskogo experimenta*, în „Voprosî psihologhii", 1960, nr. 6, p. 142—143.

I. P. Pavlov — putem înainta în cercetarea obiectivă, prin aceasta metoda justificîndu-și rațiunea".[14] În contextul determinismului materialist, al gîndirii dialectice, cu asemenea reducții de principiu metodologic și epistemologic sîntem familiarizați. Astfel de reducții sînt implicate organic și legic în însuși procesul cunoașterii de la concret spre abstract, de la senzorial la logic. Schematizarea ca procedeu metodic evidențiază specificitatea și interacțiunea — pînă la conexiuni universale și entități atomice — dintre fenomene, legitățile tranzitorii de la un sistem la altul, de la un nivel la altul de dezvoltare a lor. Concludentă este în această privință însăși mențiunea făcută de I. M. Secenov, în sensul că, în ultimă analiză, cele mai variate fenomene și trăiri sufletești pot fi reduse la simpla mișcare musculară. „Întreaga varietate infinită a manifestărilor exterioare ale activității cerebrale — spune autorul — se reduce în ultimă analiză la un singur fenomen, care este mișcarea musculară. Cînd copilul rîde la vederea unei jucării, cînd Garibaldi zîmbește dureros atunci cînd este izgonit pentru că și-a iubit prea mult patria, cînd tînăra fată se înfioară gîndind pentru prima dată la dragoste, cînd Newton descoperă legi universale și le scrie pe hîrtie, pretutindeni, faptul este, în ultimă analiză, o mișcare musculară".[15] O asemenea interpretare ce și-a dovedit ulterior fecunditatea științifică — se înțelege — n-are nimic contingent cu acel reducționism absolut, cu izomorfismul de esență, cu tendințele de identificare a psihicului cu mecanismele fiziologice, relevînd doar unitatea și condiționarea lor reciprocă. Modelarea implică și ea schematizarea, reducția, dovedindu-și prin aceasta eficiența metodică.

Aspectele formale, cantitative ale diferitelor fenomene pot fi principial modelate. Modelele cibernetice se folosesc de anumite ecuații, formule matematice, scheme identice, pentru a exprima și obiectiva fenomene calitativ diferite. Modelul este subordonat — de altfel ca orice alt procedeu metodic — unei anumite teorii, concepții. Modelarea — ea însăși un proces multifazic — ne apare ca mediatoare între teorie și obiect, făcînd imperios necesară cunoașterea lui prealabilă, precum și expresia matematică a rezultatelor ei. Modelele cibernetice ale unor aspecte de gîndire vizează algoritmii manifestării lor — descriși mai întîi matematic. Cu alte cuvinte, cum am subliniat încă, mașinile cibernetice realizează modelul matematic al unui proces organic sau psihic și nu procesul însuși (E. Nicolau, V. Sähleanu, V. A. Stoff, I. Ciofu). Această precizare — de mare interes în combaterea tendințelor idealiste și mecanicist-vulgare, fizicaliste — suscită însă o altă întrebare firească. Dacă aceste modele nu sînt o reflectare nemijlocită a obiectului și — mai mult — dacă implică cunoașterea lui prealabilă, atunci ce valoare cognitivă mai pot ele avea ? Altfel spus, în ce măsură, de exemplu, perceptronul — cea mai complexă sinteză, integrare mecanică a proceselor intelectuale, realizată pînă în prezent — aruncă o lumină explicativă asupra analogului său psihic ? Cercetarea științifică se folosește curent de asemenea modele schematice, convenționale, pentru „a reduce — cum se exprimă însuși Marx — mișcarea vizibilă și pur aparentă la mișcarea lăuntrică și reală"[16]. În fapt, aceasta este strategia, însăși finalitatea cercetării științifice, căci, continuă același autor „...orice știință ar fi de prisos, dacă forma de manifestare și esența lucrurilor ar coincide nemijlocit".[17] De aci putem conchide că, *pe măsură ce modelul cibernetic ar fi identic cu originalul*, interesul științific pe care l-ar suscita ar fi nul. Și în acest caz, ne-ar reține atenția *însemnătatea practică*, de-a dreptul revoluționară a dispozitivelor cibernetice, care, chiar dacă

[14] I. P. Pavlov, *Op. cit.*
[15] I. M. Secenov, *Izbrannie proizvedenia*, t. I. iztvo A.N.S.S.S.R., 1952, p. 9.
[16] K. Marx. *Capitalul*, vol. III, partea I. E.S.P.L.P., București, 1955, p. 308.
[17] *Idem*, volumul III, partea a II-a, p. 770.

n-au atins și nici nu vor putea atinge universalitatea operațiilor și funcțiilor creierului uman, a resurselor sale creatoare, și-au demonstrat — ca instrument auxiliar al omului — utilitatea în numeroase domenii ale muncii fizice și intelectuale, contribuind la ștergerea granițelor lor. În ambianța socială a omului și sub dominația sa morală și spirituală, sîrguincioasele și riguros disciplinatele agregate cibernetice își îndeplinesc — fără să poată depăși însă — programul trasat. Dispozitivele cibernetice traduc, calculează, prelucrează anumite mesaje, ne informează cu precizie și într-un ritm ce ne complexează deoseori, modificîndu-ne astfel condiția umană nu numai ca randament, dar și prin accentuarea necesității de readaptare și restructurare psihică, de înțelegere și colaborare interumană.

Modelele cibernetice dețin deci și o funcție formativă, de umanizare, căci „de-a lungul nesfîrșitei aventuri a cunoașterii și a oricărei acțiuni, omul se caută mereu pe el și se vrea mai puternic, mai aproape de modelul condiției sale. Însuși acest model și-l schimbă potrivit condițiilor“ [18] — remarcă nu fără subtilitate Stanciu Stoian.

Întrucît nimic nu i-a fost omului cunoscut și clar în această temerară pornire de „aventură fantastică“, a trebuit să înceapă de la acest nimic, metodele și rezultatele fiind create simultan, inițial doar pe dibuite. În timp însă, ele s-au sprijinit, consolidat și validat reciproc, progresînd prin alternanțe, prin reflectări tot mai adecvate ale realității și prin reorganizări neîncetate. Drumul constituirii modelelor cibernetice n-a fost nici el scutit de obstacole, ocolișuri, incertitudini, erori, fiind încă — fără să-i putem întrevedea vreun punct terminus și toate meandrele ulterioare — în proces de rapidă și consternantă luminare. Succesul modelării cibernetice atestă previziunea marelui savant I. P. Pavlov, convins de faptul că „știința va transpune mai devreme sau mai tîrziu, asupra lumii noastre subiective, datele obiective obținute pe baza asemănării sau identității manifestărilor exterioare și va aduce dintr-o dată lumină cu privire la natura noastră atît de misterioasă, va lămuri mecanismul și sensul vital al fenomenului care preocupă din ce în ce mai mult pe om, conștiința lui, calvarul conștiinței sale“ [19]. Noii exploratori de pe toate meridianele științei pășesc astăzi pe acest drum deschis fără senzația riscului ineluctabil, fiind oarecum preveniți, înarmați cu curaj, cu rezerve și busolă. Chiar dacă nu-i deslușit încă întreg misterul a ceea ce se produce în așa-numita „cutie neagră“ a creierului uman, i s-au smuls oricum multe taine cîndva „tabu“, de nepătruns. „Cutia neagră“, prin lumina metodelor cibernetice, se autoluminează. Omul de știință nu mai scontează acum numai pe intuiție, pe simțul evidenței, ci pe capacitatea sa de a-și demonstra logic, riguros matematic, tehnico-experimental, adevărurile sale — cucerire de mare însemnătate. Prin gîndirea sa — care, se știe, este altceva decît succesiunea invariabilă de operații și procedee mecanice, standardizate, neinteligibile, fără conștiința semnificațiilor — el nu se mai simte atît de minimalizat de spațiu și de timp, amenințat fatal de stihiile oarbe ale universului, ci pe cît îi stă în putință le cuprinde, prevenindu-le ostilitatea, vrăjmășia, înduplecîndu-le să acționeze cu necesitate pentru prosperitatea și folosul său rațional.

Roboții cibernetici — aliați fideli și pînă acum și condescendenți ai omului — îl vor sprijini să urce tot mai sus pe calea cunoașterii spre muntele infinit al adevărului și — în pofida oricărui sceptic sau agnostic — să pătrundă, să reproducă experimental, să verifice și să demonstreze *legi universale*. Și paradoxal, chiar incredibil, tot ei îi vor prilejui o *autocunoaștere adecvată*, constituind cel

[18] Stanciu Stoian. *Cercetarea pedagogică*, E. P., București, 1969, p. 61
[19] I. P. Pavlov, *Op. cit.*, p. 36.

mai convingător îndemn şi pretext de *autoeducare lucidă*, exigentă, de autoconstruire multilaterală, nu numai obiectiv, dar şi pe plan intern, subiectiv, depăşindu-se astfel pe sine.

Demersul cibernetic pe magistrala infinită a ştiinţei şi tehnicii contemporane ne-a urcat oricum pe o pistă, de unde şi noi, slujitori ai învăţământului modern, însuşindu-ni-l — îndemn tot mai stăruitor subliniat şi de Mircea Maliţa [20] — ministrul învăţământului, avem dreptul, datoria şi speranţa să privim spre orizonturi şi angajări noi, de tot mai amplă şi victorioasă cuprindere a principalelor obiective ce vizează cunoaşterea adecvată, instruirea şi formarea personalităţii.

Într-o unică concluzie finală, am fi vrut să reiasă ideea că *interpretarea cibernetică* a fenomenelor tinde spre sistem, spre un sistem de loc lipsit de prestigiu, de temeiuri şi mai cu seamă de veleităţi metodologico-ştiinţifice. Demiurg şi stăpîn într-o lume de roboţi şi mecanisme oarbe, docile, conştient de virtuţile şi de limitele sale, de faptul că s-a născut pe terenul fertil al materialismului dialectic şi istoric cu arie universală de cuprindere, cu nostalgia înţelepciunii veşnice şi suverane, *cibernetismul* se diferenţiază de toate celelalte sisteme ce l-au precedat şi s-au succedat istoriceşte, prin aceea că are *intuiţia destinului*. Deşi încă foarte tînăr, viguros, în plină efervescenţă romantică, capabil de răspuns generos la tatonările ştiinţei pe care le luminează, ştie chiar de pe acum că este şi el *muritor*. Despre intuirea ancestralului său gropar, care, ca paradox, adică impas logic, este *intuiţia însăşi*, mereu reînnoită din propria-i cenuşe ca legendara Phoenix, ce-i va supravieţui încă sub spectrul prea încercatului şi invincibilului metodolog al lui „Gnosis" — poate că altădată.

НАУНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ

(Резюме)

В статье подчеркивается в певую очередь необходимость соотношения научно-технического и общественного прогресса с динамикой развития, с закономерностями биологического и духовного потенциала человека.

По мере усложнения условий его существования, раскрепощения и наделения общественной функцией его умственных способностей и чувств, человек увеличивает возможности обнаружения и обновляет способы осуществления своей био-психо-социально-исторической сущности.

Моделирование, в особенности кибернетичекое моделиравание, подчеркивает автор, является поистине блистательным научно-техническим и методическим завоеванием в виду удовлетворения этой многосторонней цели. Оно открывает путь воображению и смелому творчеству, достижению блага человечества, объективизации, самопознанию и совершенствованию специфически человеческих возможностей, красоте и полноте жизни, если оно освещена высшей философской концепцией. Стремясь раскрыть гуманистический смысл, а также и некоторые научно-технические последствия моделирования, автор критически освещает некоторые проблематичные аспекты, касающиеся: объекта и фаз моделирования: объективной философской основы; гносеологической эффективности моделирования; контекста, перспектив и границ его иснользования в исследованиях и практической деятельности.

CAUSES MÉTHODOLOGIQUES-SCIENTIFIQUES ET HUMANISTES DU MODELAGE

(Résumé)

Dans le contexte de l'article on souligne premièrement la nécessité de raccorder le progrès technique-scientifique et social à la dynamique évolutive, aux légités adaptatives du potentiel biologique et spirituel de l'homme.

[20] Mircea Maliţa, *Cronica anului 2000*, Editura politică, Bucureşti, 1969.

A mesure que sa condition d'existence, de la libération et la socialisation de son intelligence et de sa sensibilité morale se complique, l'homme a augmenté et renouvelé aussi les modalités de distinction et d'accomplissement de son essence bio-psycho-socio-historique.

Le *modelage*, spécialement le *modelage cybernétique*, souligne l'auteur, est, sous l'aspect de la satisfaction 'de cette finalité multidimensionnelle, une conquête technique-scientifique et méthodique directement spectaculeuse. Elle représente un chemin ouvert vers l'imagination et la création téméraire, vers la réalisation du bien humain, vers l'objectivation, la connaissance de soi-même et l'accomplissement des ressources spécifiquement humaines, vers l'embellissement et l'orientation plénière de la vie, si elle est illuminée d'une conception philosophique supérieure. Préoccupée d'éclaircir le sens humaniste, et quelques implications méthodologiques-scientifiques du modelagé, l'auteur insiste dans un esprit critique sur quelques aspects problématiques concernant : l'objet et les phases du modelage ; le support philosophique objectif, l'efficience gnoséologique et pratique du modelage ; le contexte, les perspectives et les limites de l'utilisation dans la recherche scientique et dans l'activité pratique.

METHODOLOGICAL AND HUMANISTIC GROUNDS OF MODELLING

(A b s t r a c t)

In the content of the paper the necessity is emphasized to link the technical-scientific and social progress to the evolutive dinamics, to the adaptative laws of biological and spiritual potential of man. According to his existential condition, to the liberation and socialization of his mind and moral sesitivity, the man has increased and renewed the ways of percieving and fulfilling his bio-psycho-socio-historic essence.

Modelling, especially *cybernetic modelling*, the author emphasizes, is, under the aspect of fulfilling this multisided goal, a quite impressive technical-scientific and methodological achievement. It shows a way opened to imagination and bold creation, to the achievement of human goodness, to the objectivization, self knowledge and completeness of specific human resources, to the beauty, and full orientation of life, if it is lit by a higher philosophical conception. Concerned with the clear meaning of humanity as well as the methodological-scientific implications of the modelling the author stresses some problematic aspects regarding : the object and stages of modelling, the objective philosophical basis, gnoseological and practical efficiency of modelling ; the context, perspectives and shortcomings of its use in the scientific research and practical activity.

Orientarea şcolară şi profesională în învăţământul de cultură generală*

Integrată procesului instructiv-educativ, orientarea şcolară şi profesională conduce la atingerea unor obiective specifice : dezvoltarea unei motivaţii social-morale faţă de muncă, depistarea şi stimularea înclinaţiilor, a intereselor şi aptitudinilor, cunoaşterea elevilor şi a lumii profesiunilor şi, în ultimă instanţă, integrarea socio-profesională a elevilor.

Articolul de faţă tratează două dintre problemele acţiunii de orientare şcolară şi profesională, care prezintă un interes deosebit pentru personalul didactic : prima, *valorificarea conţinutului învăţământului în acţiunea de orientare şcolară şi profesională* şi, a doua, *cunoaşterea elevilor şi a lumii profesiunilor.*

Abordăm aceste probleme în modalitate teoretică, oferind principiile care călăuzesc acţiunea şi lăsînd în seama cadrelor didactice aplicarea acestora la specificul disciplinelor şi al situaţiilor educaţionale din diferitele şcoli. Întrucît procesul de învăţămînt reprezintă principala cale de realizare a orientării elevilor, de aici rezultă în mod firesc că responsabilitatea pentru această acţiune aparţine tuturor învăţătorilor şi profesorilor, ei fiind cei mai indicaţi să găsească soluţii practice.

1. VALORIFICAREA CONŢINUTULUI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ÎN ACŢIUNEA DE ORIENTARE ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ

Este un fapt binecunoscut că orientarea şcolară şi profesională a elevilor se va face în concordanţă cu înclinaţiile, interesele şi aptitudinile lor. Alegerea şcolii va fi liberă, conştientă, autodeterminată numai în această condiţie. Nu constituie însă o noutate că variabilele psihice de tipul înclinaţiilor, intereselor, aptitudinilor etc. nu apar de la sine, ci se dezvoltă în procesul de învăţămînt. De aceea se pune întrebarea : cum putem valorifica *conţinutul* învăţămîntului, care este *rolul fiecărei discipline şcolare,* respectiv al fiecărui cadru didactic, în orientarea şcolară şi profesională a elevilor ?

Formulînd problema în aceşti termeni, implicit încercăm să pătrundem în miezul unor procese psihogenetice dintre cele mai complexe şi dificile ale devenirii şi

---

*** Studiu elaborat de : ANATOLIE CHIRCEV, ROMEO DĂSCĂLESCU, TRAIAN POP, DUMITRU SALADE, GEORGE VĂIDEANU, prezentat la Consfătuirile cadrelor didactice din luna septembrie, 1970.**

maturizării *intelectuale, sociale* și *morale* a copilului și adolescentului pe parcursul școlarității. În mod legitim fiecare profesor își va pune și va trebui să dea răspuns la o serie de întrebări. Să ne referim la cîteva din ele. Considerînd particularitățile individuale și fără a scăpa din vedere sarcinile educației multilaterale, oare toate disciplinele școlare prezintă egală importanță în planul dezvoltării psihice a elevilor ? Cu alte cuvinte, indiferent de natura materiei și de particularitățile amintite, fiecare elev poate să obțină performanțe maxime la învățătură și să atingă nivele educaționale superioare, autorealizîndu-se *în egală măsură* în toate direcțiile și în toate domeniile cunoașterii științifice ? Oare existența planurilor, programelor și manualelor, respectiv a *conținutului învățămîntului*, valorificat în mod adecvat, obligă la realizarea unor obiective instructiv-educative *omogene* — atît în ce privește toate *materiile* predate, cît și în ceea ce privește toți *elevii* din clasa și școala respectivă ? În acest context ar însemna *să pretindem* tuturor elevilor și la toate obiectele aceleași achiziții realizate în sfera *intelectuală* ; dezvoltarea noțiunilor științifice, a gîndirii, priceperilor, deprinderilor etc.

Acest mod de a pune problema reflectă de fapt optica adultului (profesorului) concretizată prin ansamblul *cerințelor școlare*.

Dar *egalarea* cerințelor și a performanțelor școlare nu vine oare în contradicție cu teoria și practica *diferențierii* și a *diversificării* învățămîntului — obiective pe care tinde să le realizeze școala noastră ? Tot așa, promovarea nediferențiată a cerințelor școlare nu anulează oare de la sine însăși rațiunea *de a fi* a orientării profesionale, de îndată ce fiecare elev se va autorealiza în chip egal la toate materiile de învățămînt ? De ce să opteze pentru o profesiune mai mult decît pentru alta, dacă prin cunoștințele dobîndite, prin aspirațiile și interesele formate, prin înclinațiile și aptitudinile dezvoltate, elevul nu simte îndemnuri interne și nu are conștiința că se poate realiza mai bine într-o anumită activitate profesională decît în alta ?

În lumina acestor considerente, revenind la problema valorificării conținutului învățămîntului în orientarea școlară, rezultă că în centrul preocupărilor trebuie să stea elevul însuși. Se cuvine să urmărim și să dirijăm schimbările ce se produc în diverse planuri psihogenetice, ca efect al asimilării disciplinelor școlare.

Practica ne arată că unul și același elev poate să atingă, în diverse etape evolutive, performanțe școlare variabile la același obiect, la un grup de obiecte apropiate sau de loc înrudite. Într-un caz, curba succesului la învățătură poate fi ascendentă. Într-un alt caz, succesul-insuccesul alternează, reeditînd imaginea unui flux și reflux în asimilarea cunoștințelor. În al treilea caz, interesul deosebit pentru o materie sau alta diminuează treptat pînă ce dispare și invers etc. Tot practica prestațiilor școlare („superioare", „mijlocii" și „inferioare") la diverse discipline oferă multiple variante, de altfel binecunoscute de fiecare profesor. Faptul acesta nu ne dispensează însă de obligația de a preciza în ce măsură obiectul pe care îl predăm contribuie la orientarea școlară (profesională) a elevilor pe parcursul anilor de studiu. Dar pentru a ne putea da seama de eficiența formativă a disciplinei pe care o predăm, în cazul fiecărui elev în parte, se simte nevoia luării în considerare a unor criterii bine precizate.

Evaluarea contribuției obiectelor de învățămînt la orientarea școlară și profesională se poate face în funcție de gradul de *pregătire psihologică* a elevului în

vederea opțiunii profesionale. Dacă rezultatele la învățătură vor fi apreciate în dependență de pregătirea pentru opțiune, în acest caz fiecare obiect va dobîndi semnificația sa reală, iar nu una ipotetică sau declarativă, cum se mai întîmplă uneori.

În această ordine de idei, pentru a ne pronunța asupra eficienței formative a disciplinelor predate de profesorii unei clase și școli, se cuvine să determinăm nivelele educaționale atinse. Aceste nivele se exprimă prin : a) cunoștințele asimilate ; b) procesele intelectuale formate și c) trăsăturile de personalitate dezvoltate la elevi.

Primul nivel este acela în care „predarea-asimilarea" exersează doar funcțiile memoriei elevului. Acesta *recepționează* adevăruri științifice transmise într-o formă gata elaborată. El are grija să le *fixeze* cît mai trainic, pentru a le *reproduce* la nevoie cît mai fidel. Dacă profesorul își organizează predarea în acest fel și pretinde elevilor numai atît, atunci în locul obiectivelor *cognitive* (înțelegerea aprofundată a materialului) elevul este solicitat să rezolve obiective pur *mnemice* (păstrarea și reproducerea cunoștințelor). Este incontestabil că un obiect astfel predat nu va contribui la orientarea profesională, respectiv, la pregătirea psihologică în vederea opțiunii. Oricît de ample și de precise ar fi cunoștințele, ele singure nu pot să asigure, independent de alte variabile psihice, integrarea funcțională în viitorul rol profesional.

Cu cel de-al doilea nivel pătrundem în straturile mai profunde ale sferei intelectuale. La acest nivel se ajunge dacă predarea — asimilarea duce la formarea noțiunilor științifice, a operațiilor gîndirii, a procedeelor și programelor mintale de lucru. Învățarea dobîndește astfel un caracter productiv-formativ. Elevul nu primește numai cunoștințe pe care apoi le reproduce la cererea profesorului ; el învață cum să dobîndească în mod independent noi informații, să vadă în faptele realității probleme, să elaboreze procedee de rezolvare, să verifice justețea soluțiilor obținute etc. Se știe cît de intense și de numeroase sînt căutările științifice în elaborarea unor metode de predare construite după principiul „rezolvării de probleme", al „introducerii elementelor de cercetare în predare-asimilare" etc., încît nu ne mai oprim asupra lor. Este însă de reținut faptul că numai predînd în acest fel conținutul învățămîntului va exercita o influență decisivă asupra dezvoltării intelectuale și asupra maturizării psiho-sociale a elevului, fără de care nu sînt posibile opțiunea profesională adecvată și integrarea socială ulterioară a tineretului școlar.

În strînsă conexiune cu nivelul precedent se degajă și o a treia arie a personalității. De data aceasta ne referim la zonele afectiv-motivațională și volitiv-caracterială a individualității elevului. Eficiența formativă a obiectelor de învățămînt se cuvine judecată și din acest punct de vedere. Numai o predare care stimulează dorința de a învăța, dezvoltă o atitudine epistemică față de realitate, alimentează curiozitatea firească a copilului, ridicînd-o la nivele superioare de satisfacere, numai o astfel de predare devine cu adevărat motivată. Ca atare, transmiterea-asimilarea devine eficientă, satisface cerințele pregătirii psihologice a elevilor pentru elaborarea și realizarea planului de viață.

De multe ori, procedeele curente de apreciere a cunoștințelor scapă din vedere acest aspect atît de important al pregătirii psihologice a elevilor pentru alegerea adecvată a profesiunii. Nu este posibil a decide în ce măsură elevul este pregătit pentru viitorul rol profesional numai pe baza evaluării cantității și calității răspunsurilor. Cu atît mai puțin ne putem pronunța numai pe baza notelor obținute la obiectele respective de învățămînt. Aceasta nu înseamnă însă că lucrînd ani de zile cu aceiași școlari, profesorul nu are posibilitatea să cunoască mai îndea-

proape dinamica variabilelor motivaționale și caracteriale mai sus-amintite și să le influențeze în conformitate cu disponibilitățile reale ale elevilor săi. Lucrurile se întîmplă întocmai în practica școlară, atunci cînd profesorii își propun, urmăresc sistematic și reușesc să realizeze concordanța necesară între succesul la învățătură, ca expresie a potențialului intelectual valorificat, pe de o parte, și aspirațiile profesionale ale elevilor, pe de altă parte. Procedîndu-se în acest fel, se previne dezacordul posibil între dorințele subiective ale elevului și posibilitățile lui reale de autorealizare în domeniul respectiv de activitate profesională.

2. CUNOAȘTEREA ELEVULUI ȘI A LUMII PROFESIUNILOR

Importante în orientarea școlară și profesională sînt cunoașterea elevului și a lumii profesiunilor. Există o strînsă legătură între ele, deoarece din punctul de vedere al orientării școlare și profesionale cunoaștem elevul pentru a-i putea asigura o integrare cît mai potrivită în lumea profesiunilor. Sfatul de orientare școlară și profesională pe care școala îl dă reprezintă astfel o confruntare între ceea ce tînărul este și ceea ce i se pare a fi, adică aspiră să devină profesional. Decizia profesională o ia în cele din urmă tînărul în cauză. Cunoașterea elevului reprezintă însă un punct de vedere exterior, al educatorilor. Cunoașterea devine eficientă numai în măsura în care tînărul o însușește, o interiorizează, pentru a o transforma în convingere proprie, motivație a deciziei profesionale. Cunoașterea trebuie să devină autocunoaștere. Numai astfel decizia este liberă, conștientă, propriu deliberată.

Pentru a se ajunge aici, la eliberarea tînărului din necunoașterea propriei sale personalități, adică a posibilităților de devenire profesională, e nevoie de străbătut drumul lung, greu, dar frumos al influențelor formative din procesul de învățămînt. Cunoașterea și autocunoașterea elevului înscriu pe noi trepte calitative dialogul dintre profesor și elev. Ele constituie rezultatul unui anumit stil de relații. Un profesor rigid în atitudinile sale față de elevi nu va putea realiza o cunoaștere profundă a acestora. Elevii vor continua să-i fie îndepărtați și străini, ca în primul ceas al contactului lor cu școala ; cunoașterea, autocunoașterea elevilor, presupun colaborarea părților, contribuții efective din partea tuturor. Nu poate fi vorba de colaborare, de participare deschisă, într-un climat lipsit de încredere și de căldură.

Pentru obiectivarea cunoașterii este nevoie de instrumente adecvate : fișe, teste, monografii profesionale. (Institutul de științe pedagogice are în experimentare în unele școli fișe pedagogice, grupe de specialiști lucrează la validarea de teste pentru orientarea școlară și profesională, la Editura didactică și pedagogică au apărut și sînt în curs de apariție volume de studii privind orientarea școlară și profesională și volume de monografii profesionale).

Instrumentele sînt valoroase nu prin ele însele, ci prin competența și abilitatea celor care le aplică. De aceea, în discutarea problemei orientării școlare și profesionale, pînă la definitivarea instrumentelor la care ne referim, e necesar ca în cadrul dezbaterilor, întregul personal didactic să participe la stabilirea unui plan de acțiuni concrete, realizabile în fiecare școală, pentru îmbunătățirea climatului de colaborare dintre profesor și elev și între școli, familie și organizațiile de pionieri și de tineret, pentru a se ajunge în mod unitar la o cunoaștere și autocunoaștere temeinică a elevilor, care să justifice sfatul de orientare al școlii. Fișa de cunoaștere a elevilor, căreia cadrele didactice îi acordă în mod îndreptățit importanță, reprezintă, totuși, numai un instrument de organizare și sistematizare

a cunoașterii și nu un scop în sine, idee care trebuie să călăuzească pe orice om al școlii în operarea cu ea. Importante sînt mijloacele psihopedagogice cu care ne apropiem de elev, pentru a-l descoperi în ceea ce el are mai relevant din punctul de vedere al posibilităților lui intelectuale, al particularităților temperamentale, a trăsăturilor de caracter, intereselor, aptitudinilor și talentelor, al eventualelor lui deficiențe morfo-fiziologice sau educative. De o mare importanță este, de asemenea, modul cum organizăm acțiunile de dezvoltare a tuturor calităților și de înlăturare a aspectelor negative prin procesul formativ din școală.

Consecința pedagogică imediată a aplicării unor asemenea teze este organizarea acestor influențe într-un sistem unic, care să faciliteze fiecărui copil luarea unei decizii adecvate, conștiente și independente cu privire la viitorul său școlar și profesional.

Ținînd seama de factorii acestei acțiuni, îmbogățim tabloul determinantelor orientării profesionale, stabilim ponderea și ierarhia lor, înmulțim criteriile de referință și astfel sporim șansele predictive ale acțiunii de orientare școlară și profesională.

Prin rolul important pe care-l deține alături de școală, familia poate influența pozitiv nu numai evoluția copilului și dezvoltarea intereselor, a înclinațiilor și capacităților sale, ci și luarea unei decizii care să-i permită valorificarea optimală a potențelor sale fizice și psihice.

Dar, cum poate face școala din familie un aliat fidel în orientarea școlară și profesională a copilului, cum o poate determina să colaboreze la elaborarea unei decizii unice, cum o poate convinge să accepte sugestiile și recomandările profesorilor, dirigintelui etc. privitoare la alegerea școlii, profesiunii viitoare etc. ? Iată probleme cărora trebuie să li se dea răspuns.

Atragerea familiei din timp în munca educativă, colaborarea permanentă și intensificarea schimbului de opinii în perioada încheierii unui ciclu de școlarizare, ca și acordarea unor consultații de către diriginte, cu participarea profesorilor la a căror obiecte de învățămînt elevii au rezultate deosebite sau insuccese repetate, constituie mijloace mai eficiente decît simplul „sfat" din perioada imediat premergătoare deciziei. Apoi, discutarea din timp a recomandărilor pentru o școală sau o profesiune, cu prezentarea tuturor argumentelor (capacitatea de muncă a elevului ilustrată prin rezultatele la învățătură, eventuale riscuri, posibilități apropiate de calificare și plasare), precum și asocierea unui medic la formularea concluziei, pregătesc treptat terenul pentru a obține asentimentul familiei în această problemă. Munca diferențiată și chiar individuală cu fiecare familie este uneori singura cale care duce la succes.

Organizațiile de pionieri și U.T.C., prin natura activităților lor și prin tipurile de relații pe care le promovează, susțin formarea unui cerc larg de interese, stimulează spiritul de inițiativă și de răspundere, dezvoltă înclinațiile, aptitudinile și talentele tinerilor, îi familiarizează treptat cu conținutul unor profesiuni și le cultivă dragostea pentru muncă și pentru profesiunea aleasă. Dar influența organizației de tineret nu se exercită decît în cazul în care comandantul și colectivul în care activează elevul (grupă, detașament, unitate) au sesizat semnificația problemei și orientează cu tact, în mod sistematic, activitatea organizației în acest sens.

Prin activitățile organizațiilor se pot semnala aspecte ale orientării școlare și profesionale, indici obiectivi pentru opțiunea membrilor și se poate prefigura alegerea viitorului drum al pionierului sau utecistului.

Mai puțin valorificate, dar importante pentru creșterea eficienței acțiunii de orientare școlară și profesională, sînt relațiile școlii cu întreprinderile economice

(din localitate, județ, regiune etc.) și cu instituțiile culturale și administrative și în special cu acelea care dispun de un sistem de calificare a cadrelor. Sînt cunoscute în această privință unele încercări merituoase de la noi și rezultate pozitive obținute în alte țări care au folosit cu pricepere avantajele pe care le oferă prezența unei întreprinderi în apropierea școlii. Relațiile de colaborare dintre școală și întreprindere (uzină, șantier etc.), materializate în vizite, ajutoare, întîlniri, practică în producție etc. au mers uneori pînă la un fel de precontractări, de recomandări și angajamente preliminare concursurilor sau de repartizări aproximative ale elevilor din ultimele clase spre întreprinderile respective. Folosirea posibilităților locale (din agricultură, industrie, construcție etc.) dă un caracter concret acțiunii de orientare și apropie școala de viață. Ocaziile de a valorifica aceste situații sînt foarte numeroase.

În ultima vreme, mijloacele de comunicare de masă abordează tot mai frecvent probleme de orientare școlară și profesională, însă nici școala și nici familia nu valorifică sistematic și eficient aceste ocazii. Informarea tinerilor cu privire la „lumea profesiunilor" stimulează interesul pentru alegerea profesiunii și pune elevul în situația de a reflecta serios asupra viitorului. Aceste momente determinate de mijloacele de comunicare de masă se cer asimilate organic în acțiunea de pregătire a tineretului pentru integrarea în viața socială. Emisiunile, audițiile, spectacolele sau articolele care dezbat în mod special aspecte ale orientării școlare și profesionale pot să constituie prilej de discuții, motiv de schimb de opinii, de consultații, de problematizare etc. Școala, în colaborare cu familia și organizațiile de tineret, va trebui să valorifice mai din plin aceste posibilități.

3. FINALIZAREA ACȚIUNII DE ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

În accepțiunea și în forma ei superioară, acțiunea de orientare școlară și profesională este izbutită atunci cînd realizează un acord cît mai adecvat între posibilitățile și aspirațiile tineretului și oferta economică-culturală a societății. Acordul este cu atît mai izbutit, cu cît este mai fidel în raport cu cei doi poli și mai cuprinzător, realizîndu-se în ansamblu, pe întreaga țară și în fiecare caz în parte.

De un sfat de orientare trebuie să beneficieze fiecare elev, însă sfatul constituie o recomandare și nu un ordin pentru elev sau pentru familie. Școala va spori puterea de convingere și eficiența sfatului de orientare, dacă îl va elabora cu competență și dacă va urmări și prezenta elevilor și familiilor atît succesele profesionale ale foștilor elevi, care i-au urmat recomandările, cît și eșecurile sau neplăcerile celor care au stăruit din diverse motive pentru profesiuni care le erau contraindicate.

Acțiunea de orientare este continuă : ea începe o dată cu școlaritatea, fiind însă marcată de anumite puncte nodale, în momentele cînd au loc opțiunile elevilor și anume :

— clasa a VIII-a, cînd elevii se pot îndrepta spre liceele de specialitate, spre liceele de cultură generală, spre clasa a IX-a a școlii generale de 10 ani și, pînă la generalizarea acesteia, și spre școlile profesionale ;

— clasa a X-a, cînd absolvenții se pot îndrepta spre școlile profesionale, spre producție sau spre continuarea liceului (pe bază de examene de diferență) ;

— clasa a XII-a, cînd absolvenții se pot îndrepta spre școlile postliceale, spre institute de învățămînt superior sau spre producție.

Opțiunile efectuate la sfîrșitul unor cicluri școlare vor fi cu atît mai reușite, cu cît se vor baza pe un șir de opțiuni anterioare, care le-au pregătit pe cele

decisive. Prezintă aşadar interes orientarea elevilor spre un cerc ştiinţific sau sportiv, îndrumarea lor spre concursurile literare sau tehnice, promovarea preferinţelor lor pentru o disciplină sau alta. Tot atît de importantă pentru perfecţionarea acţiunii de orientare este perfecţionarea examenelor şi a concursurilor.

Distanţa între stadiul actual al acţiunii de orientare şcolară şi profesională şi ceea ce trebuie să devină ea în final, în cadrul unui învăţămînt modernizat şi reprezentat ştiinţific în perioada revoluţiei ştiinţifice-tehnice, este încă mare ; reducerea şi, în ultimă instanţă, desfiinţarea acestei distanţe solicită iniţiativa şi participarea activă a tuturor educatorilor.

Se recomandă tuturor conducerilor de şcoli şi comisiilor de diriginţi să elaboreze pentru anul şcolar 1970—1971 un plan de organizare şi finalizare a acţiunii de orientare şcolară şi profesională.

Multe unităţi şcolare întrunesc condiţiile organizatorice şi dispun de potenţialul psihopedagogic necesar înfiinţării unor cabinete de orientare şcolară şi profesională. În acest scop, Institutul de ştiinţe pedagogice va propune o schemă de organizare şi va prezenta prin publicaţiile pedagogice experienţa unor licee unde astfel de cabinete funcţionează cu bune rezultate.

În şcolile unde s-au introdus fişe pedagogice sau teste, experimentele vor continua. Comisia o.s.p. a Ministerului Învăţămîntului va analiza şi valida rezultatele şi instrumentele supuse verificărilor. Întrucît orientarea şcolară şi profesională presupune instrumente de lucru (monografii profesionale, fişe pedagogice, teste) şi întrucît introducerea sau extinderea acestora va continua, solicităm tuturor educatorilor să se informeze, studiind lucrările apărute sau în curs de apariţie.

*

* *

Departe de a fi un simplu proces pedagogic, orientarea şcolară şi profesională este o amplă acţiune socială de natură să asigure afirmarea plenară a individului, să ducă la utilizarea raţională a energiei umane, să promoveze valorile şi să faciliteze ritmul progresului social-economic.

În această vastă operă social-educativă, fiecare învăţător şi profesor îşi găseşte motive să fie mîndru de contribuţia nemijlocită pe care o aduce la pregătirea şi afirmarea celei mai înalte valori a societăţii noastre, cea umană.

Rolul învăţămîntului de cultură generală în educaţia moral-cetăţenească şi în pregătirea tineretului şcolar pentru muncă*

Educaţia ca fenomen social poartă amprenta transformărilor sociale la care de altfel contribuie, avînd menirea să răspundă în mod adecvat cerinţelor ce decurg din aceste transformări. Construcţia socialistă presupune perfecţionarea continuă a constructorilor înşişi pe măsura sarcinilor ei fundamentale, mereu mai complexe.

În Raportul prezentat la Congresul al X-lea al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu a definit obiectivele fundamentale ale educaţiei proprii societăţii noastre, în actuala etapă de dezvoltare, după cum urmează : *„În concepţia noastră educaţia socialistă (...) implică atît cunoaşterea temeinică a ceea ce este valoros în domeniul culturii, ştiinţei şi tehnicii contemporane, stăpînirea deplină a profesiunii, cît şi însuşirea concepţiei filozofice despre lume şi societate a partidului nostru — materialismul dialectic şi istoric —, formarea unei atitudini cetăţeneşti înaintate"*. Desprindem de aici principalele coordonate ale muncii instructiv-educative pe care, efectuînd-o din ce în ce mai bine, şcoala noastră poate răspunde pe măsură tot mai mare rolului ce i s-a încredinţat, de principal factor în educarea cetăţenilor, a întregii societăţi.

Sarcina de bază a şcolii de cultură generală este aceea de a conduce pe elev spre cunoaşterea ştiinţifică a realităţii şi, prin aceasta, la dezvoltarea capacităţilor lui intelectuale şi de creaţie, la formarea unei atitudini moral-cetăţeneşti înaintate.

Sîntem contemporanii unor adînci şi accelerate prefaceri în gîndire şi acţiune, deci şi în condiţia umană. Este caracteristică timpului nostru, precum se ştie, o explosivă dezvoltare a ştiinţei şi tehnicii, de care se leagă nemijlocit creşterea fără precedent a volumului de informaţie.

În acelaşi timp, asistăm la o tot mai accentuată legătură între teorie şi practică : niciodată ştiinţele n-au fost atît de bogate în aplicaţii practice şi nicicînd atît de scurt intervalul de la descoperirile ştiinţifice la aplicarea lor. La acestea trebuie să adăugăm o nouă dimensiune, aceea dată de construcţia socialistă, care determină dezvoltarea accelerată a unei economii moderne, bazată pe aplicarea celor mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii în toate domeniile de activitate şi o dezvoltare socială multilaterală ce implică participarea amplă a maselor la creaţia istorică.

*** Studiu elaborat de : TRAIAN POP, O. ŞAFRAN, COSTIN ŞTEFĂNESCU, VIRGIL CARABA, PETRE BĂRBULESCU, ŞTEFAN COSTEA, prezentat la Consfătuirile cadrelor didactice din luna septembrie, 1970.**

Este firesc ca de aici să decurgă importante consecințe în domeniul formării cadrelor de toate categoriile, cadre care trebuie să facă dovada unei pregătiri tot mai bune și mereu reînnoite.

Școala noastră de cultură generală reușește din ce în ce mai bine să facă o educație intelectuală corespunzătoare cerințelor timpului nostru. În calitatea ei de componentă principală a educației comuniste, educația intelectuală merită privilegiile de care se bucură în contextul preocupărilor curente ale cadrelor didactice. În același timp, însă, este de pus în evidență faptul că a obține rezultate bune și chiar foarte bune în domeniul instruirii elevilor și al dezvoltării capacităților intelectuale ale acestora nu însemnează încă realizarea pe deplin a obiectivelor care stau în fața școlii.

Valoarea omului — privită în perspectivă socială — este desigur în mod hotărîtor condiționată de cunoștințele și de inteligența lui, de capacitatea lui, bazată pe cunoașterea temeinică a legităților care guvernează domeniile în care-și desfășoară activitatea, de a se putea manifesta cu adevărat creator. Deși foarte importantă, pregătirea intelectuală a omului constituie totuși numai una dintre condițiile necesare, dar nu și suficientă pentru ca acesta să fie la nivel optimal folositor societății. Pregătirea intelectuală nu reprezintă prin ea însăși o valoare socială. Ea devine o asemenea valoare numai prin intermediul factorului moral. Profilul moral-cetățenesc al omului este acela care condiționează, pînă la urmă, modalitatea în care este valorificată pregătirea, de orice fel ar fi ea. *Fiind în mare măsură rezultat al pregătirii intelectuale, profilul moral devine criteriul fundamental al oricărei manifestări sociale a omului, inclusiv al aceleia în care este implicată această pregătire însăși.*

Orientată în mod nemijlocit spre formarea profilului moral-cetățenesc al omului, educația morală vizează deci un aspect esențial al dezvoltării personalității, întrucît el exprimă chintesența valorii sociale a omului. Concretizîndu-se în atitudinea acestuia față de societatea socialistă, față de răspunderile lui sociale, față de muncă, față de relațiile cu semenii săi și față de propria conștiință, profilul moral este — în diferite faze ale evoluției sale — expresia, pe planul calității, a acumulărilor cantitative din domeniul pregătirii, sub toate aspectele ei : intelectuale, estetice, fizice etc. El este, totodată, factorul diriguitor al valorificării acestei pregătiri. Acesta este neîndoielnic sensul cunoscutei indicații a lui V. I. Lenin, conform căreia *„trebuie ca toată munca în domeniul educării, pregătirii și instruirii tineretului de azi să constituie o cultivare a moralei comuniste în rîndurile lui"*.

Aceste cuvinte oferă totodată și *un criteriu de bază pentru aprecierea eficienței muncii educative a școlii.* Desigur că un învățător sau profesor nu trebuie să considere că și-a realizat pe deplin misiunea sa dacă, pe măsură ce elevii săi acumulează tot mai multe cunoștințe și-și dezvoltă corespunzător capacitățile, nu-i ridică la înțelegerea superioară a necesității de a pune această zestre intelectuală în slujba progresului social, *atunci cînd* și *acolo unde* societatea îi cheamă să-și aducă contribuția.

A include totdeauna în acțiunile instructiv-educative — oricare ar fi ele — și o finalitate morală înseamnă a crea condiții mai bune pentru a ajunge la scopul educației comuniste și, deci, pentru a respecta cu mai multă rigurozitate logica pedagogică. Așadar, formarea moral-cetățenească a elevilor nu trebuie să fie socotită ca un adaos, ca o preocupare ocazională în cadrul sau în marginea procesului de învățămînt. *Educația moral-cetățenească este și trebuie să fie integrată organic învățămîntului de cultură generală, să străbată întregul proces instructiv-educativ și*

să însoțească întregul parcurs al formării elevului, de la primii, pînă la ultimii săi pași în școală.

Legătura dintre cultura generală și educația moral-cetățenească este deci indisolubilă. Aceasta din urmă dă culturii generale un sens mai adînc și o semnificație înaltă, iar cultura generală realizează, implicit, obiective fundamentale ale educației moral-cetățenești.

Un aspect fundamental al formării morale a elevului în procesul de cunoaștere științifică a realității este *formarea concepției despre lume, a unor convingeri puternice privind capacitatea omului de a transforma lumea înconjurătoare pe baza cunoașterii acesteia.*

Formarea la elevi a concepției materialist-dialectice trebuie să decurgă organic din felul în care profesorii conduc pe elevi către cunoașterea realității, în primul rînd prin studierea științelor naturii și a științelor sociale. Gîndirea dialectică se formează cu atît mai bine și mai repede cu cît elevii sînt orientați într-un mod mai corespunzător să folosească acest instrument de investigare în rezolvarea problemelor în fața cărora îi pune studiul însuși. Este fără îndoială o sarcină de prim ordin a fiecărui învățător sau profesor, fie el de fizică, chimie, istorie sau literatură, de a concepe predarea în așa fel încît elevii să ajungă în mod efectiv la priceperea de a aborda diferitele domenii ale realității căutînd legături esențiale, condiționări reciproce, cauze și determinări multiple, să trăiască conștiința faptului că *a învăța înseamnă a fi un căutător de adevăruri* și nu un simplu consumator al lor.

Experiența arată că, în unele cazuri, învățătorii și profesorii se limitează numai la transmiterea unei sume de cunoștințe, fără să stabilească legături între acestea și concepția materialist-dialectică și fără să determine pe elevi ca ei înșiși să ajungă la anumite generalizări de ordin filozofic.

Adeseori, realizarea acestei cerințe este lăsată mai mult pe seama profesorilor care predau științe sociale.

Principala preocupare a educatorilor trebuie să fie aceea de a sprijini pe elevi *să realizeze o cît mai deplină legătură între concepție și practica socială, o trecere hotărîtă de la ideal și convingeri la acțiune social-utilă, la manifestare militantă pentru cauza construcției socialiste, pentru progres social.* Numai în felul acesta se poate cultiva la elevi discernămîntul și spiritul combativ, capacitatea de a deosebi noul de vechi, ceea ce este înaintat pentru dezvoltarea noastră socială de ceea ce este vechi și înapoiat, puterea de a se orienta și situa în viață și în muncă și de a acționa de pe poziții înaintate, comuniste și de a opune rezistență influențelor dăunătoare ale unor ideologii străine, ale vederilor mistico-religioase.

În legătură cu aceasta, se impune constatarea că unele cadre didactice se mulțumesc numai cu reproducerea corectă de către elevi a unor cunoștințe, fără să urmărească în ce măsură acestea au generat convingeri și, în consecință, o conduită corespunzătoare. Așa se explică faptul că în comportarea unor elevi întîlnim aspecte contradictorii ; pe de o parte, la lecții, fac dovada însușirii unor cunoștințe științifice, iar pe de altă parte — în afara școlii — au manifestări mistice, retrograde.

Formarea concepției științifice despre lume este temelia pe care se construiește profilul moral al elevului și pentru motivul că ea constituie sistemul cel mai larg și cuprinzător de convingeri — din care convingerile morale fac parte în mod organic.

Convingerile morale capătă specificitatea dată de apartenența lor la morala comunistă numai o dată cu integrarea lor în acest larg sistem de convingeri pe care-l constituie concepția materialist-dialectică. Așadar, concepția despre lume

oferindu-i omului sensul și perspectiva atitudinii sale de ansamblu față de realitate, are un rol hotărîtor în orientarea conștiinței și conduitei morale. Este vorba, pînă la urmă, deci, de concordanța dintre vorbe și fapte.

Deși parte componentă a sistemului de convingeri pe care îl constituie concepția materialist-dialectică, dat fiind că în aceasta se unifică reflectarea lumii și relația conștientă și activă a omului cu realitatea, convingerile morale nu se formează decît ca urmare a unei munci educative nemijlocite orientate către un asemenea obiectiv. Și aceasta, deoarece convingerea morală este o realitate foarte complexă, în care se sudează, în mod specific, elemente raționale, afective și voliționale.

Convingerile morale presupune o temeinică *informație etică* (asupra valorilor și principiilor morale, asupra normelor de conduită etc.). La aceasta elevii nu pot ajunge decît în urma unei îndrumări asidue și sistematice a cadrelor didactice. Este necesar ca în aceeași măsură în care profesorii folosesc sau trebuie să folosească orice prilej pe care-l oferă procesul de învățămînt pentru formarea concepției științifice despre lume acesta să fie folosit și pentru a-l introduce pe elev — întîi de pe poziții cognitive — în lumea valorilor moralei comuniste : patriotismul socialist și internaționalismul proletar, umanismul socialist, munca și spiritul colectivist, demnitatea și cinstea, datoria și responsabilitatea socială. Este desigur de neconceput că cineva ar putea avea convingeri ferme, în spiritul moralei comuniste, dacă nu cunoaște însăși esența principiilor acesteia. Pe de altă parte, numai cunoașterea principiilor morale nu duce implicit la concordanța conduitei cu informația etică respectivă. Numai atunci cînd elevul ajunge să vadă în noțiunea morală *expresia unei cerințe interne* privitoare la conduită, informația etică devine parte componentă a convingerii. Este vorba deci de a obține o aderiune a elevului, atît intelectuală cît și afectivă, la valoarea cuprinsă în principiile și normele moralei comuniste.

Analiza procesului educativ din multe școli a reliefat că unul din principalele neajunsuri în educația morală a elevilor îl constituie folosirea excesivă a tonului moralizator, a îndemnurilor și interdicțiilor în locul unui proces pedagogic, fundamentat de cerințele psihologice ale interiorizării cunoștințelor morale și ale determinării unei adeziuni conștiente la o conduită morală comunistă.

Este important de reținut faptul că uneori informației etice care i se dă elevului i se opune experiența morală pe care acesta a acumulat-o anterior în mod spontan. Un asemenea punct de rezistență nu este de loc de neglijat. Nu o dată, adoptarea unei atitudini morale presupune o aspră luptă a motivelor și încordate eforturi pe planul voinței. Este, de aceea, necesar *să cunoaștem experiența morală a elevilor* și, pentru aceasta, este deosebit de important să punem pe elevi în situația de a-și arăta deschis opiniile, de a-și exprima sincer gîndurile care-i frămîntă, de a lua atitudine față de problemele pe care le ridică relațiile morale din mediul școlar și din alte medii sociale în care își petrec viața. *Este necesar să stimulăm o asemenea poziție independentă și critică a elevilor*, pentru că numai dacă pornim în munca educativă de la realități care ne sînt cunoscute putem acționa în mod eficace.

Ineficiența multor ore de dirigenție și insuccesele unor învățători și profesori în munca lor educativă își au cauza principală în cunoașterea superficială a elevilor, a familiilor acestora și a anturajului în care-și petrec o parte din timpul liber. De aici, caracterul general, nediferențiat, al influenței educative pe care aceste cadre didactice o exercită, cu alte cuvinte insuficienta individualizare a acțiunii educative. Cunoscînd punctele de vedere și faptele elevului, atunci cînd

acestea nu sînt în concordanță cu informația etică pe care i-o dăm, putem să determinăm o confruntare — al cărei teren este conștiința elevului — între ceea ce crede el că este bine și ceea ce este, în mod obiectiv, bine. Un prim rezultat al acestei confruntări este acceptarea de pe poziții conștiente a caracterului obiectiv al valorilor implicate în principiile moralei comuniste. Acesta este și primul pas spre adeziunea afectivă și spre conduita pe care vrem s-o determinăm la elevi. Evident, procesul pedagogic nu trebuie considerat încheiat la stadiul lui intelectualist, rațional ; profesorii trebuie să-i ajute pe elevi să transfere cunoștințele morale în deprinderi și obișnuințe de comportare. Aceasta presupune din partea tuturor factorilor educativi eforturi susținute și unitare pentru *organizarea vieții și activității elevilor în cadrul școlii și în afara ei.* Ne referim, în această privință, la regimul școlii, familiei, organizațiilor de copii și tineret, la formele de muncă educativă care îngăduie prin excelență efectuarea exercițiilor de conduită morală.

Este deosebit de important să urmărim ca această nouă experiență morală a elevului, organizată și îndrumată de școală, să devină suportul ridicării lui pe trepte superioare de integrare socială, determinîndu-l să-și manifeste în mod activ și responsabil dragostea de patrie, atașamentul față de cauza comună. Patriotismul socialist este prin excelență o atitudine care angajează toate laturile personalității, implicînd o bună cunoaștere a tot ceea ce dă substanță noțiunii de patrie — trecutul de luptă și tradițiile înaintate ale poporului nostru, realizările construcției socialiste, frumusețile și bogățiile țării, valorile culturale cu care fiii acesteia au îmbogățit patrimoniul culturii universale etc., presupunînd de asemenea o anume trăire afectivă — sentimentul de mîndrie națională —, precum și hotărîrea, voința dîrză ca munca și, în general, atitudinea personală să însemne o contribuție la progresul țării. *Conținutul procesului de învățămînt are, din acest punct de vedere, un rol formativ primordial, fiindcă oferă informația care stă la originea adeziunii afective și a hotărîrii de acțiune.*

În aceeași ordine de idei, apare evidentă importanța familiarizării elevilor cu aspectele esențiale ale vieții noastre politice și, în primul rînd, a înțelegerii de către aceștia a rolului pe care-l deține partidul în conducerea societății. Conținutul învățămîntului de cultură generală oferă substanțiale resurse pentru educația politică a elevilor, fiind necesară însă o mai intensă și atentă valorificare a lor.

Este, de asemenea, de mare însemnătate asigurarea unei largi și continue informări politice a elevilor, a unui permanent și convingător dialog al cadrelor didactice cu elevii lor pe problemele care frămîntă arena vieții social-politice de azi.

Merită să fie reținută și extinsă experiența valoroasă a multor școli care, împreună cu organizațiile de tineret, inițiază periodic dezbateri pe teme politice actuale, întîlniri cu diferite personalități care răspund la problemele ce-i preocupă pe elevi. Făcîndu-le elevilor cunoscută, pe această cale, politica partidului nostru atît în rezolvarea problemelor interne ale țării cît și atitudinea sa față de problemele ce se pun astăzi lumii întregi, aceștia vor înțelege că partidul nostru aplicînd creator învățătura marxist-leninistă, aduce contribuții originale în problemele teoretice și practice ale construcției socialiste și prin aceasta îi vor acorda întreaga prețuire.

Din toate acestea rezultă cîteva aspecte ale muncii metodice în domeniul educației moral-cetățenești cărora învățătorii și profesorii din școala noastră sînt chemați să le acorde o deosebită importanță. Este vorba, în primul rînd, despre

necesitatea de a conferi instruirii morale a elevilor și, în general, educației morale un *caracter continuu și sistematic.*

Învățătorii și profesorii sînt chemați să fructifice în mai mare măsură resursele educative pe care le oferă fiecare obiect de învățămînt, folosindu-se fiecare prilej pentru a se contura cît mai precis conținutul unor noțiuni morale, semnificația acestora.

În acest context profesorii-diriginți au posibilitatea să sintetizeze și să valorifice elementele constitutive ale noțiunilor morale pe care elevii le-au primit prin studiul diferitelor obiecte de învățămînt și să le raporteze la nivelul educativ al clasei și la problemele specifice pe care le ridică aceasta.

În același timp, trebuie să se aibă în vedere faptul că educația morală a elevilor este o sarcină a tuturor profesorilor, indiferent de obiectul pe care îl predau. Aceasta presupune aprofundarea de către toți profesorii a eticii marxiste. Lipsa unei informații etice largi și sistematice îl împiedică pe profesor să dea o fundamentare științifică a fenomenelor morale, reducînd procesul educativ doar la unele îndemnuri moralizatoare. Din această cauză, elevii nu sînt dispuși să se angajeze cu sinceritate la acea confruntare, despre care se vorbea mai sus, între opiniile lor pornite din propria experiență și opinii care nu le apar ca învestite cu girul adevărului obiectiv ; de aici și ineficiența eforturilor consumate în asemenea împrejurări de respectivii profesori.

Concepută ca o activitate sistematică și fundamentată științific, educația morală aduce o contribuție evidentă și la formarea atitudinii civice. Atunci cînd îndemnul de a se comporta civilizat, de a respecta legile conviețuirii sociale, de a fi un factor activ în promovarea unei opinii publice înaintate își are izvorul în cunoașterea de către elevi a normelor și regulilor care stau la baza acestei atitudini, ei trăiesc sentimentul unei manifestări care-i reprezintă pe ei. Elevul este, într-un fel, un creator în elaborarea atitudinii sale înaintate. Iată de ce nu este suficient să-i facem recomandări vagi și să-l mustrăm cînd acestea nu sînt respectate. Formarea unei atitudini civice înaintate este, în înțelesul cel mai propriu al cuvîntului, un aspect al muncii educative în legătură cu care trebuie să ne propunem ca obiectiv formarea unor convingeri ferme în acest domeniu.

Este necesar ca procesul formării convingerilor morale să fie dezvoltat prin cultivarea deprinderilor și comportamentului civic al elevilor, exprimat prin ținută îngrijită și cuviincioasă, atitudine demnă și respectuoasă în școală și în societate, grija de a cunoaște și de a respecta normele conviețuirii socialiste.

Principala cerință metodică în procesul de educație moral-cetățenească a elevilor este aceea ca învățătorii și profesorii să ofere, ei înșiși, exemple demne de urmat prin modul lor de gîndire, prin atitudinea și comportarea în școală și în societate.

Aria influențelor ce aparțin educației morale este, cum se știe, foarte mare. Ne vom mai opri, în continuare, la una dintre acestea, care are în lumina contemporaneității și a problemelor specifice ale dezvoltării noastre socialiste o importanță deosebită. Este vorba de *educația elevilor pentru și prin muncă.*

Izvor al tuturor bogățiilor și valorilor materiale și spirituale, munca — ea însăși supremă valoare socială — este mijlocul principal al formării și manifestării personalității umane ; omul însuși este o creație a muncii.

Învățămîntul de cultură generală este organizat în țara noastră ca o *activitate de pregătire a tineretului pentru muncă,* pentru viitoarele profesii pe care tinerii le vor îmbrățișa, pentru activitatea socială utilă întregii societăți și lor înșiși.

O parte componentă a educației școlare trebuie să devină preocuparea de a cultiva la elevi obișnuința muncii fizice, dragostea față de activitățile practice și respectul față de producătorii bunurilor materiale.

Educația școlară pentru muncă și, în principal, prin muncă impune o reconsiderare a conceptului de cultură generală corespunzător procesului istoric al construcției socialiste, cerințelor dezvoltării neîntrerupte a societății noastre și progresului social al lumii contemporane. Aceasta presupune înțelegerea faptului că, în raport cu cerințele dezvoltării construcției socialiste, cultura generală trebuie să includă și cunoștințele tehnice și științifice cu caracter aplicativ.

În pregătirea tinerilor pentru muncă, învățămîntul de cultură generală trebuie să urmărească ca elevii să dobîndească nu numai o cantitate de informație științifică și culturală, nu numai o înțelegere științifică a fenomenelor din natură și societate, ci și convingeri și motivații durabile pentru muncă, deprinderi și obișnuință de muncă fizică și respect profund față de orice activitate socială utilă.

Activitatea școlară desfășurată de elev este purtătoare, ca orice alt act de muncă, de valori formative și are rol hotărîtor în formarea caracterelor.

Prin conținutul său, învățămîntul de cultură generală sădește și trebuie să sădească elevilor, cu și mai multă profunzime, conștiința participării lor la activitatea socială utilă a întregului nostru popor ; elevii să considere munca de învățare ca o parte componentă a activității generale a construcției noastre socialiste și să înțeleagă semnificația socială și patriotică a muncii lor școlare. Este necesar să valorificăm posibilitățile largi pe care le oferă conținutul învățămîntului de cultură generală pentru a dezvolta la elevi dragostea pentru muncă, îndeosebi pentru munca fizică, convingeri asupra rolului muncii ca temelie a întregii noastre existențe și asupra răspunderii cetățenești și patriotice, pentru ca fiecare să-și valorifice, în slujba construcției socialiste, întreaga capacitate, cunoștințele, aptitudinile și experiența dobîndită.

Prin organizarea adecvată a activității școlare, la fiecare obiect de învățămînt, trebuie cultivate deprinderile și calitățile pe care le vor solicita oricare dintre ocupațiile viitorilor absolvenți, calități însumate în disciplină și atitudine socialistă față de muncă, spirit creator și novator în activitate.

În perioada școlarității, elevii se familiarizează cu exigențele actului muncii instituționalizate : ritm în continuitatea învățării, gradarea efortului și regularitatea repausului, necesitatea echilibrării consumului de timp, perseverență, răbdare, precizie și acuratețe în efectuarea lucrărilor școlare. Munca de învățare se desfășoară nu numai presupunînd disciplină, ci și cultivînd spiritul de disciplină în efectuarea acestei munci și a oricăror altor activități viitoare.

În realizarea acestor obiective, este necesară orientarea predării, pentru toate obiectele de învățămînt, spre activitatea socială utilă și, îndeosebi, spre munca fizică. Pentru discipline cum sînt : fizica, chimia, biologia, unele lecții pot fi predate în unitățile productive : secții ale combinatelor chimice și petrochimice, în sectoarele de producție din agricultură, silvicultură și zootehnie.

Această orientare a predării, prin producție și pentru activitatea productivă, asigură însușirea de către elevi a unei culturi tehnice generale, utilă pentru a putea începe ulterior calificarea profesională și specializarea, necesară tineretului de astăzi, indiferent ce profesii va îmbrățișa. Legătura care se realizează — în aceste condiții — între obiectele de învățămînt, disciplinele tehnice și îndeletnicirile practice are, așadar, ca scop să asigure elevilor unitatea dintre gîndire și acțiune, dintre cunoștințe și practica aplicării lor. Pentru îndeplinirea acestor

obiective, școlii noastre îi stau la dispoziție nenumărate posibilități de antrenare a elevilor în activități practice, încă din primele clase.

În planul de învățămînt pe anul școlar 1970/1971 sînt prevăzute pentru școala de cultură generală de 10 ani, corespunzător vîrstei și cunoștințelor acumulate, îndeletniciri practice pentru elevii mai mici și, gradat, lucrări practice și discipline tehnice. Elevilor mici, îndeletnicirile practice trebuie să le ofere posibilitatea de a activa, de a observa uneltele simple pe care le mînuiesc și materialele cu care lucrează, de a confecționa obiecte care să poarte semnificații pentru cei care le realizează. Îndeletnicirile practice trebuie să devină un prilej de bucurie și stimulare a spiritului de inițiativă, să îmbogățească mijloacele de cunoaștere și de expresie ale elevilor. De asemenea, elevilor mari, lucrările practice trebuie să le ofere posibilitatea cunoașterii principiilor de funcționare a mașinilor și utilajelor; să-i deprindă cu mînuirea uneltelor pentru lucru în lemn, în metal și obiecte electrotehnice, cu măsurarea materialelor și familiarizarea cu diferitele procedee de lucru. Elevii vor trebui conduși să urmărească fazele unui proces de execuție, să găsească modalități proprii de depășire a eventualelor dificultăți pe care le au de întîmpinat.

În organizarea și desfășurarea lucrărilor practice este necesar să se aibă în vedere respectarea unor cerințe pedagogice printre care: explicarea teoretică a fiecărei lucrări practice ce urmează a fi efectuată, conștientizarea la elevi a scopului urmărit, asigurarea unui conținut adecvat și accesibil, astfel încît elevul să aibă posibilitatea să-și manifeste, în acțiune, însușirile, îndeplinind nu numai un rol de executant, ci și de inițiator de lucrări. Este de reținut faptul că prin intermediul lucrărilor practice elevii au posibilitatea să-și lărgească aria cunoașterii profesiilor, acesta fiind un important mijloc de orientare școlară și profesională.

În școlile din mediul rural, introducerea elevilor în procesul muncii fizice productive, după cum arată experiența, se realizează cu mult succes pornind de la practica pe loturile școlare. Pe baza unei Instrucțiuni comune a Ministerului Agriculturii și Silviculturii, Ministerului Învățămîntului și Uniunii Naționale a Cooperativelor Agricole de Producție, toate școlile generale de 10 ani situate în localitățile rurale au posibilitatea să-și amenajeze loturi școlare pentru efectuarea lucrărilor practice agricole. În organizarea activității pe aceste loturi este necesar să se asigure participarea efectivă a elevilor și să fie stimulată inițiativa acestora, oferindu-li-se condiții pentru aplicarea cunoștințelor însușite la agricultură și la toate celelalte obiecte de învățămînt care îi ajută pe elevi să pătrundă în înțelegerea fenomenelor din natură. Este necesar, de asemenea, ca practica agricolă pe loturile școlare să cultive interesul elevilor pentru mijloacele moderne de lucru în agricultură, pentru mecanizare, irigații, chimizare ș.a. Un alt obiectiv al școlilor din mediul rural îl constituie sădirea la elevi a interesului pentru munca fizică în agricultură, a dragostei față de satul natal și a hotărîrii de a contribui la dezvoltarea unităților socialiste din agricultură.

Alături de procesul de învățămînt, un mijloc important de educare a elevilor prin muncă, de familiarizare a acestora cu problemele tehnice și științifice contemporane și de dezvoltare a inițiativei și gîndirii lor tehnice, îl constituie cercurile tehnice și științifice. Este necesar ca în organizarea acestor cercuri să se intensifice munca de atragere a elevilor către activități în care să-și pună în valoare priceperea și îndemînarea de muncă fizică, în care să cunoască și să mînuiască unelte de lucru, să învețe tehnologii și procese de producție.

Pînă la aplicarea noului plan de învățămînt al liceului, care prevede pentru toate clasele studierea unor discipline tehnice, Ministerul Învățămîntului recomandă școlilor ca, încă din acest an școlar, să treacă la amenajarea unor ateliere și cabinete tehnice care să permită cuprinderea tuturor elevilor în activități cu o durată de două ore pe săptămînă.

O altă cale importantă de educație este munca obștească a elevilor. Este necesară atragerea mai largă a acestora la activități extrașcolare cu caracter patriotic, îndeosebi la acelea inițiate de organizațiile de pionieri și U.T.C. din școli. O asemenea acțiune, cum este „Săptămîna primăverii", organizată în școlile de cultură generală, este necesar să fie extinsă și pentru elevii liceelor de cultură generală. Un important volum de muncă fizică poate fi depus pentru amenajări de baze sportive și de recreere de care să beneficieze elevii din școlile respective.

În îndeplinirea acestor obiective privind educația moral-cetățenească și pentru muncă a tineretului, școala trebuie să acționeze în strînsă legătură cu organizațiile de copii și tineret, cu familiile elevilor și cu toți ceilalți factori educativi. Organizațiile de pionieri și U.T.C., prin natura specifică a activității lor, urmăresc educarea ideologică-politică și moral-cetățenească a membrilor lor, pregătirea acestora pentru muncă. Sprijinind activitățile acestor organizații, școala creează premise pentru îndeplinirea în mai bune condiții a obiectivelor sale instructiv-educative.

Înfăptuind importantele obiective care stau astăzi în fața școlii noastre în vederea educării moral-cetățenești și pentru muncă a elevilor, învățămîntul de cultură generală se înscrie ca un factor de prim ordin în pregătirea tineretului pentru integrarea sa activă în societatea noastră socialistă.

FUNCŢIA EDUCATIVĂ A CLASELOR I–IV

Lect. univ. ION ŞERDEANU
I.C.P.P.D. — Bucureşti

Pentru a vorbi despre funcţia educativă a procesului de învăţămînt, chiar cînd acesta se limitează la clasele I—IV, ar trebui prezentate mai întîi conţinutul învăţămîntului la aceste clase şi funcţia instrumentală a lor, ceea ce ar fi extrem de greu de realizat în limitele spaţiului pe care îl avem la dispoziţie. Cum însă problemele cu privire la funcţia instrumentală şi la conţinutul învăţămîntului la clasele I—IV au fost tratate în numerele trecute ale Revistei de pedagogie [1], rîndurile ce urmează sînt continuare firească a amintitelor studii.

Între instrucţie şi educaţie există, după cum se ştie, o legătură legică. Înţelegerea profundă a acestei relaţii, a cărei existenţă are un caracter obiectiv, prezintă o importanţă deosebită. Fără îndoială că înţelegerea acestei relaţii implică în mod necesar şi cunoaşterea problemelor complexe ale metodologiei legării instrucţiei cu educaţia în procesul de învăţămînt [2].

Este binecunoscut faptul că accentuarea contradicţiei dintre cantitatea de informaţii necesare rezolvării sarcinilor sociale şi posibilităţile relativ constante de asimilare a acestora impune cu necesitate accentuarea funcţiei formative a învăţămîntului. De fapt, această contradicţie „se soluţionează pe *plan calitativ* (sublinierea noastră) prin accentuarea funcţiei formative a procesului de educaţie. Acest fenomen se exprimă prin legea creşterii funcţiei formative a procesului instructiv în raport direct proporţional cu creşterea cantităţii de informaţie socialmente elaborată şi a ritmului de acumulare a acesteia" [3].

La rîndul ei, accentuarea funcţiei formative a învăţămîntului implică lărgirea şi adîncirea eficienţei muncii educative, în întregul său ansamblu, atît în cadrul procesului de învăţămînt, cît şi în activităţile extradidactice. Este firesc ca în acest ansamblu de măsuri cele care se realizează în procesul de învăţămînt să aibă un rol preponderent. De aceea, o incursiune — fie şi sumară — în conţinutul planurilor, al programelor de învăţămînt şi al manualelor şcolare pentru clasele I—IV, din punct de vedere al valenţelor educative, este pe cît de necesară, pe atît de utilă.

După părerea noastră, conţinutul învăţămîntului la clasele I—IV, reflectat în planul de învăţămînt, în programele şi în manualele şcolare, oferă posibilităţi multiple de valorificare sub raport educativ. Am putea spune chiar că atît planul de învăţămînt, cît mai ales programele, precum şi manualele şcolare sînt superioare din acest punct de vedere celor ale claselor mari ale şcolii generale.

Este suficient, bunăoară, să facem în sprijinul acestei afirmaţii, menţiunea că dacă programele şcolare ale claselor mari, chiar cele pentru discipline a căror pondere în formarea profilului moral al elevilor este deosebit de mare, conţin elemente cu valoare educativă în însuşi conţinutul informaţional al lor, fără a le preciza, programele claselor I—IV prezintă numeroase elemente cu valoare educativă şi în mod direct. Din acest punct de vedere, ele oferă largi posibilităţi de instruire morală a elevilor acestor clase. Avem în vedere, spre exemplu, programele de limba română (citire), disciplină care are o pondere deosebit de însemnată în planul de învăţămînt. O bună parte din prevederile programei de citire vizează elemente de bază ale moralei comuniste: patriotismul socialist şi internaţionalismul proletar, atitudinea comunistă faţă de mun-

că, faţă de cei ce muncesc şi faţă de bunul obştesc, umanismul socialist, disciplina conştientă etc. La acestea se mai adaugă şi faptul că în primele trei clase ale şcolii generale cunoştinţele de istorie, fără a fi integrate într-un curs sistematic, sînt incluse tot în programa de citire, îmbogăţind astfel conţinutul educativ al acesteia, mai ales din punctul de vedere al cunoaşterii trecutului glorios de luptă al poporului nostru, precum şi al transformărilor înnoitoare petrecute în anii construcţiei socialismului. Cursul sistematic de istoria patriei ce se predă la clasa a IV-a vine să dea elevilor acestei clase o imagine unitară, integrală asupra dezvoltării social-istorice a patriei noastre, oferind un bogat material cu o puternică forţă evocatoare în măsură să determine, o dată cu informaţiile transmise elevilor, puternice trăiri afective şi să influenţeze în mod pozitiv asupra formării şi dezvoltării trăsăturilor de caracter ale şcolarilor.

Noile documente şcolare care reglementează conţinutul învăţămîntului la clasele I—IV fixează ca obiect de învăţămînt, de sine stătător, începînd chiar cu clasa I, cunoştinţele despre natură. Utilitatea unei asemenea măsuri este mai mult decît evidentă şi ea trebuie privită atît din punctul de vedere al posibilităţii de a transmite elevilor cunoştinţe sistematice pe măsura posibilităţilor lor de înţelegere în legătură cu cele mai importante obiecte şi fenomene din natură, cît şi din punct de vedere educativ. Avem în vedere atît contribuţia pe care o are contactul direct cu obiecte şi fenomene din natură la dezvoltarea forţelor de cunoaştere ale elevilor, cît mai ales aportul acestora la formarea bazelor concepţiei ştiinţifice despre lume.

Fără îndoială că şi conţinutul celorlalte discipline şcolare ce se predau la clasele I—IV are o valoare educativă. Considerăm că aprecierile de mai sus sînt concludente pentru a susţine ideea că la clasele I—IV conţinutul învăţămîntului îndeplineşte o evidentă funcţie educativă. În acelaşi timp, ne exprimăm părerea că programele la care ne referim ar putea fi îmbunătăţite sub raportul accentuării valorii lor educative. Elementele educative pe care le conţin sînt, totuşi, mai degrabă presupuse decît precizate. Conţinutul lor din punctul de vedere al clarificării unor noţiuni şi norme morale mai ales este sărac. Chiar dacă „formarea şi clarificarea mereu mai deplină a noţiunilor morale se realizează în primul rînd şi în aspecte esenţiale în contactul din ce în ce mai larg cu bunurile culturii“ [4], precizarea unora din aceste noţiuni în însuşi conţinutul programelor ar fi de natură să orienteze mai bine învăţătorii în direcţia instruirii morale a elevilor, sarcină de bază în formarea profilului moral al acestora. În aceeaşi ordine de idei, considerăm că programele şcolare sînt deficitare prin lipsa unor prevederi cu privire la educaţia cetăţenească a elevilor, ca parte integrantă a educaţiei morale. Or, un obiectiv important al educaţiei comuniste îl constituie pregătirea elevilor pentru a deveni buni cetăţeni, pentru a se integra cu uşurinţă în viaţa socială [5]. Şi chiar dacă acest lucru se realizează mai cu seamă prin diversitatea formelor de activitate extradidactică, problematica largă a educaţiei cetăţeneşti ar justifica luarea ei în considerare în conţinutul programelor şcolare, încă de la clasele I—IV.

Manualele şcolare sînt şi trebuie să fie instrumente valoroase pentru îndeplinirea funcţiei educative a claselor I—IV. Nu ne propunem să facem o analiză a lor din acest punct de vedere ; ne vom limita la cîteva idei, care ni se par edificatoare în legătură cu tema noastră. Manualele de limba română (citire), mai ales cele pentru clasele a II-a şi a III-a, sînt bogat ilustrate cu teme cu o accentuată notă educativă. În special textele cu conţinut istoric au o pondere destul de mare, iar faptul că cele mai multe din ele sînt realizate după scriitori cunoscuţi este de natură să sporească forţa lor evocatoare, să uşureze procesul de formare a unor noţiuni şi reprezentări istorice elementare şi mai ales să determine o intensă participare afectivă a elevilor la lecţii. Nu lipsesc din aceste manuale nici texte în care sînt dezbătute şi alte teme cu o notă educativă evidentă. O analiză mai profundă a acestor manuale scoate la iveală însă o oarecare unilateralitate. Astfel, sentimentele patriotice şi în general sentimentele morale sînt mult mai mult stimulate prin referiri la trecut şi într-o măsură mai mică prin prezentarea prezentului. Dacă totuşi există în manuale numeroase texte care oglindesc realizările actuale ale poporului nostru şi perspectivele lui de viitor, textele care să prezinte aspecte din viaţă, modele sociale autentice ale epocii noastre, a căror valoare educativă ar fi incontestabilă, sînt încă puţine. Desigur că tră-

săturile general-umane ale eroilor, indiferent de epoca analizată, ar putea constitui o justificare în acest sens, „dar o psihologie general-umană nu anulează una social-istorică inedită, deosebit de concretă pentru fiecare orînduire în parte" [6].

Faptul acesta trebuie avut în vedere în acțiunea de perfecționare a manualelor amintite, cu toate că dinamica vieții sociale este deosebit de activă, încît pune în dificultate autorii și editorii de manuale în realizarea dezideratului de mai sus. De aceea, contactul direct cu realitatea, prin diversele activități extradidactice și prelucrarea sistematică a unor scene de viață cu o profundă semnificație au o valoare ce nu va putea fi egalată chiar de cele mai reușite texte din manualele mai sus amintite. Considerăm, de asemenea, că recenta apariție editorială *Culegere de texte pentru munca educativă la clasele I—IV* (sub egida Institutului de științe pedagogice) constituie un auxiliar valoros în activitatea învățătorilor. Mai rămîne de rezolvat problema locului (cadrului) în care să fie dezbătute împreună cu elevii asemenea texte.

Conținutul învățămîntului — oricît de bine ar fi pus la punct în privința valențelor sale educative — nu realizează prin el însuși funcția educativă. Aceasta se realizează în clasă, lecție de lecție, prin valorificarea maximă a elementelor educative ale fiecărei lecții, în procesul transmiterii cunoștințelor, evident în strînsă legătură cu acestea. Faptul că elevii sînt *educați* în însuși procesul însușirii cunoștințelor, al formării priceperilor și deprinderilor nu trebuie înțeles în mod simplist, nu înseamnă neapărat că valorificarea maximă a potențelor educative, spre care trebuie tins, se realizează oricum. De aceea, considerăm necesar să abordăm, fie și pe scurt, cîteva probleme metodologice legate de posibilitățile de valorificare cu un randament sporit a conținutului educativ al învățămîntului la clasele I—IV. Nu ne propunem să analizăm procesul complex al legării instrucției cu educația ; ne vom opri doar la unele aspecte ale activității didactice, în care posibilitățile de a realiza funcția educativă sînt cu totul deosebite. Făcînd aceasta nu avem în vedere metodologii noi; vom încerca să depistăm modalități de explorare a unor metode cunoscute, în scopul punerii în valoare, în mai mare măsură, a potențialului educativ al lecțiilor.

Cum am văzut, citirea — ca parte integrantă a obiectului limba română — are o pondere însemnată în planul de învățămînt, iar conținutul textelor reprezintă un izvor bogat de influențe educative. Lectura explicativă, metodă specifică de predare a citirii, conține elemente de natură să asigure atît însușirea de către elevi a tehnicii cititului, cît și înțelegerea conținutului textului citit. Textele din manuale sînt însă extrem de diferite : cu conținut literar, științific, texte cu conținut istoric, texte cu caracter epic sau liric etc. Este evident că lectura explicativă va trebui utilizată în funcție de specificul fiecărui text, că diferitele auxiliare ale acestei metode vor avea o pondere mai mare sau mai mică potrivit cerințelor impuse de fiecare text în parte. De aceea, utilizarea acestei cunoscute metode presupune discernămînt în stabilirea atît a etapelor ce vor fi parcurse de-a lungul fiecărei lecții, cît și a măsurii în care vor fi folosite elementele citirii explicative. Cum textele cu conținut istoric, precum și cele cu o accentuată notă de lirism ne interesează în primul rînd, ne vom opri pe scurt asupra lor. După cum se știe, un auxiliar de bază al citirii explicative îl constituie împărțirea textului pe fragmente, analiza acestora și formularea ideilor principale. Spre deosebire de alte texte, cele la care ne referim se însușesc mai bine și își exercită mai deplin influențele educative cu condiția ca prezentarea lor inițială să fie făcută integral. Elevii trebuie să aibă de la început o idee de ansamblu asupra textului respectiv, pentru că astfel însăși puterea de influențare educativă este sporită. Dar, problema căreia mai trebuie să i se dea răspuns este și aceea a modalității prin care se realizează primul contact al elevilor cu conținutul textului. Evident, sînt două posibilități : citirea integrală sau povestirea, tot integrală, a conținutului textului. Din punctul de vedere al realizării cu randament sporit a laturii afective, experiența a dovedit că povestirea este mai eficientă. Într-adevăr, o povestire, cu toate calitățile ce trebuie s-o însoțească : expresivitate, intonație, pauze, accent, gesturi etc. emoționează și este de natură să mențină atenția elevilor pe tot parcursul ei. În acest sens, ni se pare deosebit de edificatoare evocarea făcută de Mihail Sadoveanu cu privire la învățătorul său, Domnu Trandafir : „Mai cu seamă explicațiile la istorie erau minunate. Pe sub tavanul scund al clasei treceau eroii altor vre-

muri în cununile lor de neguri. Îi urmăream înfiorat, auzeam parcă freamătul luptelor şi, acasă, îi visam o noapte întreagă.

Uite, şi acum mi se pare că Domnu nostru a fost un om deosebit. Îi scînteiau privirile şi era şi el mişcat cînd ne spunea de mărirea strămoşilor. Cînd făcea un semn cu mîna, aşa, într-o parte, parcă ridica o perdea de pe trecut, şi eu vedeam tot ce spunea glasul lui..."[7].

Pe de altă parte, povestirea oferă învăţătorului posibilitatea să strecoare la locul potrivit cuvintele sau expresiile noi din text, pe care le poate explica „din mers", fără a întrerupe firul povestirii, ceea ce ar fi mult mai dificil prin citire. De aceea, practica folosirii povestirii în predarea bucăţilor de citire cu conţinut istoric, mai ales ca mod de a-i pune pe elevi în contact cu conţinutul textului respectiv, este de preferat citirii. Dar, spunînd aceasta, evident nu excludem cîtuşi de puţin activitatea de citire, care într-o asemenea lecţie trebuie să aibă o pondere corespunzătoare. De asemenea, este lesne de înţeles că elementele de ordin educativ vor fi dezvăluite şi mai mult cu prilejul analizei textului respectiv. Aprecierea cu privire la utilizarea, cu precădere, a povestirii, nu trebuie înţeleasă dogmatic. Înseşi textele cu conţinut istoric sînt destul de variate : unele în proză, altele în versuri, unele au şi o valoare literară evidentă, fiind creaţii literare ale unor cunoscuţi scriitori, altele pun accent mai mult pe fenomenul istoric ca atare. Fără îndoială că oricît am pleda pentru utilizarea povestirii, un text cu o valoare literar-artistică evidentă, spre exemplu, este de preferat să fie citit în prealabil, pentru că asigură, totuşi, o coloratură afectivă mai propice. În acest caz, însă, etapa premergătoare citirii va rezolva unele probleme de vocabular care vor înlesni înţelegerea deplină a textului respectiv.

Rămînînd în continuare la categoriile de texte la care ne referim, se cade să ne mai oprim asupra unui alt aspect. Invocîndu-se recomandarea de a se face analiza pe fragmente, cu formularea unor idei principale, deseori acest auxiliar al lecturii explicative este transformat din mijloc în scop. Astfel, nesocotindu-se sensul ce trebuie dat noţiunii de fragment, orice text este fragmentat în mod obligatoriu şi analizat ca atare. Or, în categoria textelor cu o accentuată notă de lirism, în general cu un conţinut educativ evident, unele din acestea reprezintă în întregimea lor un fragment. Avem în vedere fragmentul nu ca o simplă parte dintr-un întreg, ci ca o parte care constituie o unitate logică, o unitate didactică, un moment sau o etapă în succesiunea părţilor care alcătuiesc textul integral. Este lesne de înţeles că a fragmenta un asemenea text, care de cele mai multe ori este de dimensiuni reduse sau în versuri, înseamnă nu numai a face ceva formal, dar — ceea ce este dăunător chiar — înseamnă a estompa, chiar a anihila forţa de influenţare educativă a conţinutului textului respectiv asupra elevilor. De aceea, analiza acestor texte este bine să se facă în întregimea lor, subliniindu-se ideea lor unitară şi dezvăluindu-se progresiv elementele educative.

Predarea textelor cu conţinut istoric în maniera de mai sus prezintă şi avantajul că se asigură o legătură şi o trecere firească spre predarea istoriei ca obiect de învăţămînt la clasa a IV-a, unde povestirea este folosită în mod frecvent. Pentru ca această trecere să fie realizată în mod treptat este indicat ca şi în clasa a IV-a la lecţiile de istorie să se rezerve timp pentru folosirea manualelor. Acest lucru favorizează înţelegerea conţinutului materialului ce se predă şi, în acelaşi timp, îi obişnuieşte pe elevi cu folosirea manualului în mod independent. Desigur că folosirea manualului la lecţii nu este proprie numai în predarea istoriei, dar oricum ea se integrează în preocupările generale ale învăţătorului de a dezvolta la elevi capacităţile de cunoaştere, de a le forma priceperi şi deprinderi intelectuale, ceea ce reprezintă, de asemenea, un element important al funcţiei educative a învăţămîntului.

Formarea bazelor concepţiei ştiinţifice despre lume este o sarcină educativă a cărei realizare începe din primele clase ale şcolii generale, fără să neglijăm ceea ce se realizează chiar şi în unităţile preşcolare. Faptul că, aşa cum am mai arătat, cunoştinţele despre natură se predau ca obiect de studiu separat vine în sprijinul realizării acestei sarcini. Elevii ajung să-şi formeze elemente ale bazelor concepţiei ştiinţifice despre lume prin însuşi faptul că sînt orientaţi spre cunoaşterea ştiinţifică a realităţii. În acest sens, mai mult chiar decît în cazul celorlalte elemente ale funcţiei educative a învăţămîntului, nu poate fi vorba de metode speciale de rezolvare a acestei importante sarcini. Dar

cum la clasele mici elementele concepției științifice despre lume sînt — în conținutul programelor, al manualelor — destul de vagi, există pericolul de a nu fi sesizate la timp și ca urmare de a nu fi prelucrate elevilor. De aceea, problema principală constă tocmai în a le depista la timp, în strînsă legătură cu conținutul cunoștințelor ce se predau la lecții sau cu alte prilejuri. Sarcina nu e greu de realizat, e mult mai simplă decît, spre exemplu, aceea de a forma și dezvolta anumite sentimente, căci acestea din urmă, cum se știe, nu se „învață". A-i face pe elevi, la timpul potrivit, să înțeleagă legătura dintre organismele vii și condițiile de viață, că, spre exemplu, în condiții asemănătoare, cauze asemănătoare duc la efecte asemănătoare (fiind vorba, bunăoară, de anumite plante de cultură pe care elevii le cunosc încă din clasele I-II-III) și că schimbîndu-se cauzele (terenul, îngrijirea etc.) efectele (rezultatele) vor fi diferite, sînt lucruri care, cu toate că aparențele ne fac să le considerăm grele, sînt accesibile. Sau, spre exemplu, la geografie, elevii pot fi îndrumați să „vadă" relația dintre condițiile naturale și viața economică (ocupațiile oamenilor), precum și faptul că bogăția societății mai depinde — și nu în ultimă instanță — de activitatea oamenilor, de condițiile ce le sînt create de orînduirea socială în care trăiesc. Și în ce privește viața socială, se pot forma treptat unele noțiuni și reprezentări istorice elementare, care, chiar dacă nu figurează ca teme sau lecții speciale, pot fi depistate și făcute accesibile înțelegerii de către elevii mici. Bunăoară, chiar unele fenomene sociale cum sînt exploatarea, războaiele, sau, dimpotrivă, bunăstarea, colaborarea ș.a., pe care elevii le întîlnesc pe parcursul diferitelor lecții de istorie, pot fi prezentate ca avînd cauze bine stabilite, pe care oamenii le cunosc. Exemplele pot fi multiplicate. Ceea ce este esențial însă în această direcție este — cum subliniam — necesitatea ca aceste fenomene să fie sesizate la timp și analizate în strînsă legătură cu conținutul cunoștințelor ce se predau, ele însele făcînd parte organică din acest conținut.

Funcția educativă a claselor I—IV nu poate fi limitată, fără îndoială, la cele cuprinse în acest articol. Bunăoară, despre dezvoltarea aptitudinilor de cunoaștere[8] am amintit numai în treacăt. De asemenea, alte laturi ale acestei probleme au fost tratate sumar. Putem, totuși, desprinde ideea generală că activitatea didactică la clasele I—IV oferă un cîmp larg de investigații, atît cu privire la conținutul educativ al învățămîntului, cît și la metodologia legăturii dintre instrucție și educație.

BIBLIOGRAFIE

1. Maria Giurgea, *Funcția instrumentală a claselor I—IV*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1970 ; Cornelia Marinescu, *Structura conținutului învățămîntului în clasele I—IV*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1970.
2. N. Apostolescu, *Bazele metodologice ale legăturii instrucției cu educația*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1969.
3. Pavel Apostol, *Accelerarea dezvoltării sociale și învățămîntul*, în *Teorie și metodă în științele sociale*, vol. I, Editura politică, București, 1965, p. 524.
4. *Curs de pedagogie generală* — sub redacția Stanciu Stoian — (ediție revăzută), 1969, p. 163.
5. Dumitru Salade, *Educația moral-cetățenească în problematica pedagogică*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966.
6. N. Radu, *Studiul personalității copilului în sistemul influențelor educative*, în vol. *Activitatea educativă pionierească*, Editura politică, București, 1969, p. 35.
7. Mihail Sadoveanu, *Domnu Trandafir*, în vol. *Județ al sărmanilor*, Editura tineretului, București, p. 73—74.
8. Vezi în acest sens Gh. Sireteanu, *Dezvoltarea aptitudinilor de cunoaștere la elevii din clasele I—IV*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1968.

LECȚIA - LUCRARE DE LABORATOR ȘI DE CERCETARE

Prof. CONSTANTIN MEHEDINȚI
comuna Stîlpu, jud. Buzău

Animat fiind de dorința de a imprima lecțiilor mele principiul lui Socrate, care recomandă ca „Ideile să se nască în capul elevului, profesorul fiind doar moașa acestor idei", mi-am propus ca fiecare lecție să o transform, dacă nu total, cel puțin parțial, într-o mică lucrare de laborator și prin aceasta să înlocuiesc majoritatea experiențelor demonstrative cu experiențe cu caracter de cercetare, efectuate de elevi, experiențe a căror eficiență instructiv-educativă, cred eu, este de necontestat.

Pentru a traduce în practică acest deziderat, a fost necesar să pun pe fiecare elev în situația ca în fiecare moment al lecției să dispună de un minimum de ustensile și substanțe care să-i dea posibilitatea să execute, el însuși, marea majoritate a experiențelor necesare. Desigur că la începutul predării chimiei experiențele sînt efectuate după modelul prezentat de profesor și concomitent cu el, numai după indicațiile date, ca mai tîrziu, treptat, să li se acorde o independență crescîndă, al cărei apogeu îl face pe elev să descopere el însuși, pentru el, prin munca lui, dozată pe individualitatea fiecăruia, majoritatea noțiunilor chimice programate.

Ținînd seama și de nivelul de dezvoltare a capacităților elevului de clasa a VII-a, care dispune mai mult de o judecată deductivă, și căruia trebuie să-i formăm baza concretă de la care el să facă saltul spre abstract, am creat trusa pe care o voi prezenta — născută dintr-o trusă modestă de acum 20 de ani, revizuită an de an și care, desigur, mai necesită o serie de îmbunătățiri.

Iată cum arată această trusă :

Într-un geamantan cu cadru de scîndură de 1 cm grosime și fundurile din placaj, cu dimensiunile interioare ale cutiei de jos de 36/23 cm. și o adîncime de 5,5 cm., iar cutia capac cu aceeași lungime și lățime, dar cu adîncimea numai de 2,5 cm., se pun ca o căptușeală, pe fundul cutiei și al capacului, două plăci de polistiren groase de 2,5 cm, în care se decupează locul pentru fixarea, în cutia de jos, a sticluțelor și borcănașelor cu substanțe, iar în cutia capacului, locul pentru fixarea ustensilelor, după schemele de mai jos* (fig. 1, 2).

Dispunerea substanțelor în modul etalat țintește următoarele scopuri :

I. Să ofere percepției directe a elevului aproape întregul cuantum de substanțe chimice programate pentru studiere în clasele a VII-a și a VIII-a.

II. Să sistematizeze studiul acestor substanțe și să demonstreze sugestiv și modul în care derivă unele din altele.

Să argumentăm cele afirmate folosindu-ne de schemă și considerînd rînduri (1—11) înșiruirea substanțelor perpendicular pe lungimea trusei și coloane (A—H) înșiruirea substanțelor perpendicular pe lățimea ei.

În coloana A, rîndul 1, 2, 3, am așezat principalele metale ușoare, despărțite de amoniac (rîndul 4), de metale grele (rîndul 5). Deci, metalele și derivatele lor se situează în stînga trusei, ca și în sistemul periodic, iar nemetalele și derivatele lor în dreapta trusei, despărțirea între ele fiind făcută de indicatori așezați în rîndul 6.

Rîndul 1—4 și rîndul 7—10 inclusiv, coloana B, ne arată că atît metalele, cît și nemetalele se combină cu oxigenul dînd oxizii etalați.

Coloana C, rîndul 1—3, ne sugerează că numai oxizii metalelor ușoare cu apa ne dau hidroxizii etalați și de aceea oxizii metalelor grele sînt așezați în coloana F —G, pe cînd oxizii nemetalelor, reacționînd tot cu apa, ne dau acizii. Excepție fac hidroxidul de amoniu și acidul clorhidric ceea ce reiese din

* An de an, am adunat prin elevi ambalaje de la medicamentele consumate, sticluțe cu dopuri înșurubate pentru soluțiile acizilor, hidroxizilor, cît și pentru substanțele solide higroscopice și păhărețe cu capac din celuloid sau din alte substanțe plastice, transparente, pentru restul substanțelor. Desigur acest lucru necesită un efort susținut, dar cît de ușor s-ar putea procura totul, cu un minimum de cost, de la întreprinderile care fabrică ambalajele pentru medicamente și cît de corespunzătoare scopului ar fi aceste sticluțe și păhărețe, dacă prin turnare sau presare s-ar imprima pe dopuri, capace și pe pîntece, denumirea științifică, formula, numărul de ordine al substanțelor simple și denumirea uzuală, lucru pe care eu l-am făcut pe rondele de hîrtie decupate și lipite, care adesea însă se desprind.

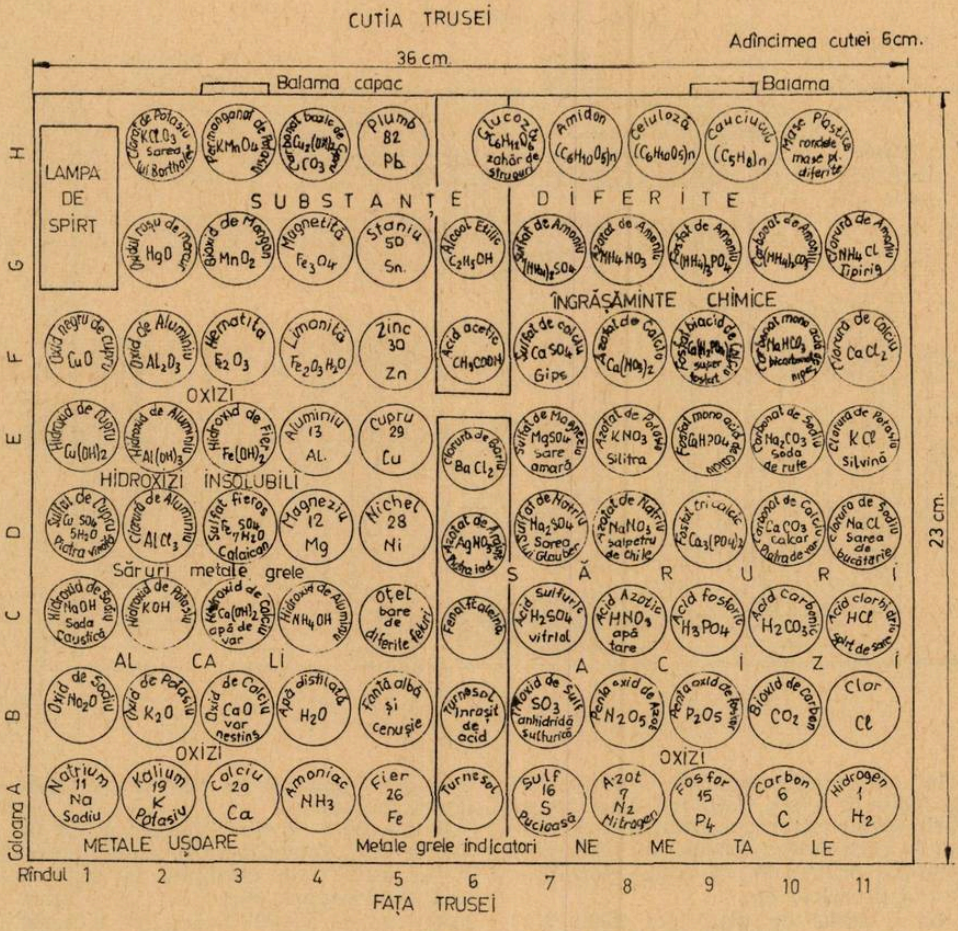


Fig. 1

așezarea lor marginală, în rîndul 4 și 11, coloana A, B, C.

În coloana D, rîndul 1—3, am așezat cîteva săruri provenite de la metalele grele, care cu hidroxizii solubili din coloana C ne dau hidroxizii insolubili din coloana E, rîndul 1, 2, 3.

Pe rîndul 4, coloana D — E. am așezat metalele amfotere, despărțite și de metalele ușoare și de cele grele. Pe coloana F — G, rîndul 1—4, am așezat oxizii metalelor grele, parte din ei fiind materii prime pentru obținerea metalelor grele. Coloana H iese din sistematizare cuprinzînd săruri necesare producerii oxigenului și ilustrării reacției de descompunere, săruri ce nu-și găsesc loc în partea dreaptă. În continuare, pe aceeași coloană, în fund, sînt așezate principalele substanțe organice ce trebuie studiate în clasa a VIII-a. În colțul din stînga este fixată o lampă de spirt confecționată dintr-o călimară astupată cu o bancnotă de 15 bani, perforată, prin care trece fitilul. Pentru a împiedica evaporarea combustibilului, se înșurubează deasupra fitilului un fasung curățit de izolator, de la un bec de ars.

În partea dreaptă a trusei, coloanele D.E.F., rîndurile 7—11 cuprind sărurile principale ce iau naștere din reacția acizilor cu metalele, oxizii metalelor și hidroxizii situați în stînga trusei. La săruri, coloanele F și G etalează majoritatea sărurilor folosite ca îngrășăminte și amendamente în agricultură.

Chiar dacă unele sticluțe, ca cea cu calciu, azot, hidrogen, clor, etc. nu cu-

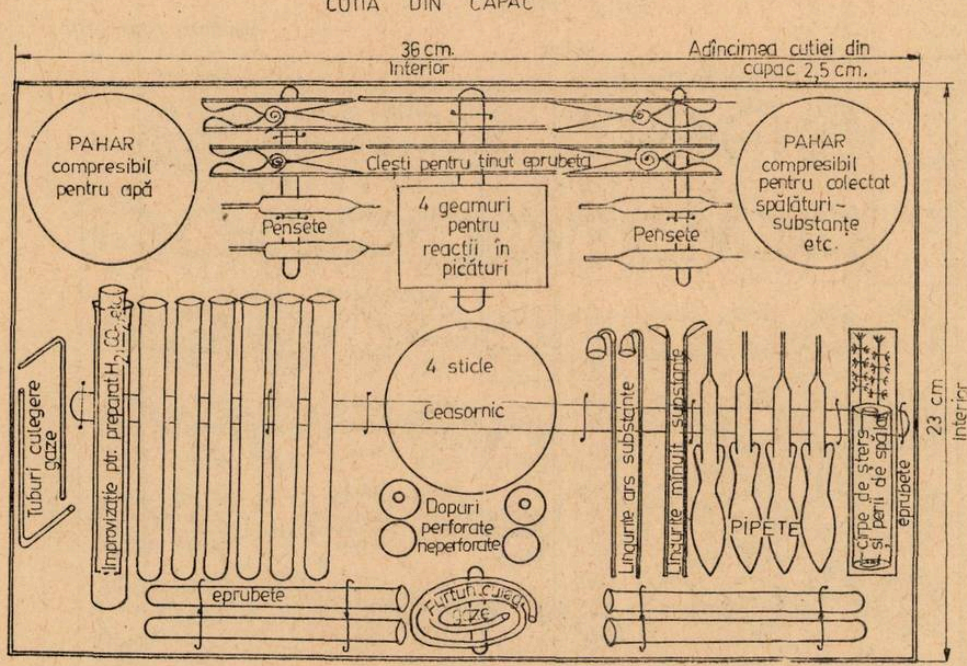


Fig. 2

prind substanţele indicate, totuşi îşi au locul în trusă, deoarece lipsa lor ar ştirbi sistematizarea substanţelor şi modul în care derivă din ele alte substanţe compuse principale, ca acidul clorhidric, oxidul de calciu etc.

La o astfel de trusă pot lucra 3—4 elevi, chiar în băncile din clasă, acolo unde şcoala nu are laborator. Înclinarea băncii expune în mod panoramic substanţele, fără pericol de vărsare.

(A se vedea schiţa cu ustensile — fig. 2).

Eprubeta mai mare, cu o altă eprubetă introdusă în ea, ultima avînd fundul spart şi astupat cu o rondelă de plută în care se află cîteva orificii, cu dopul perforat, tubul de culegere şi furtunul, pot pune în posibilitate grupa de 3—4 elevi să prepare hidrogenul, bioxidul de carbon etc.

La experienţele ce implică prezenţa nişei, ca de exemplu la reacţia acidului azotic cu metalele sau la prepararea acidului clorhidric, se folosesc eprubetele şi cantităţi mici de substanţe. Cînd începe degajarea gazelor toxice, eprubeta se astupă cu un dop neperforat, se răstoarnă în paharul cu apă şi se scoate dopul sub apă.

Grupa de 1—4 elevi, fiecare avînd un număr ştiut, poate lucra în anumite ocazii şi astfel : de exemplu, la acţiunea unui acid asupra metalelor, nr. 1 întrebuinţează ca metal zincul, nr. 2 fierul, nr. 3 cuprul, sau nr. 1 combină acidul cu un metal, nr. 2 cu un oxid, nr. 3 cu o bază. În modul acesta se cîştigă timp şi se oferă o generalizare pe grupe.

Ţinînd seama de numărul mediu de elevi la clasa a VII-a şi a VIII-a (30, maximum 40) pentru o şcoală sătească ar trebui 10—12 truse. Depozitate în cancelarie sau pe un coridor, în şcolile fără laborator, ele pot fi deplasate uşor de 5—6 elevi de la clasă la clasă, devenind un „laborator ambulant" ce într-un minimum de timp dă posibilitatea elevilor înşişi să execute marea majoritate a experienţelor, repet, cu caracter de cercetare. Elevul, printr-un efort propriu, descoperă majoritatea noţiunilor de chimie.

Cele 10—12 truse au şi calităţi în plus faţă de adevăratul laborator, prin faptul că scutesc profesorul de împărţirea şi strîngerea ustensilelor şi substanţelor şi-i

dau posibilitatea ca în orice moment al lecției, atunci cînd crede că este necesar, să determine o mică lucrare de laborator edificatoare. Pentru evitarea accidentelor, acizii și hidroxizii sînt puși în soluții diluate, soluțiile concentrate ale acestor substanțe fiind prezentate și folosite numai de profesor.

În școlile cu laborator trusa poate să ia forma unei etajere cu partea de jos mărită la dimensiunile trusei (36/23 cm.) și adîncimea de 5,5 cm., cu laturi în trepte, ultima treaptă fiind prinsă și sus cu o fîșie de placaj în care se decupează orificii pentru eprubete și pentru celelalte ustensile (fig. 3, 4).

Cu ajutorul trusei, chimia s-ar apropia, în parte, de modernizarea procedeelor și

Schema trusei etajeră

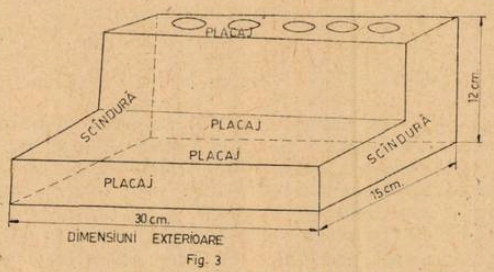
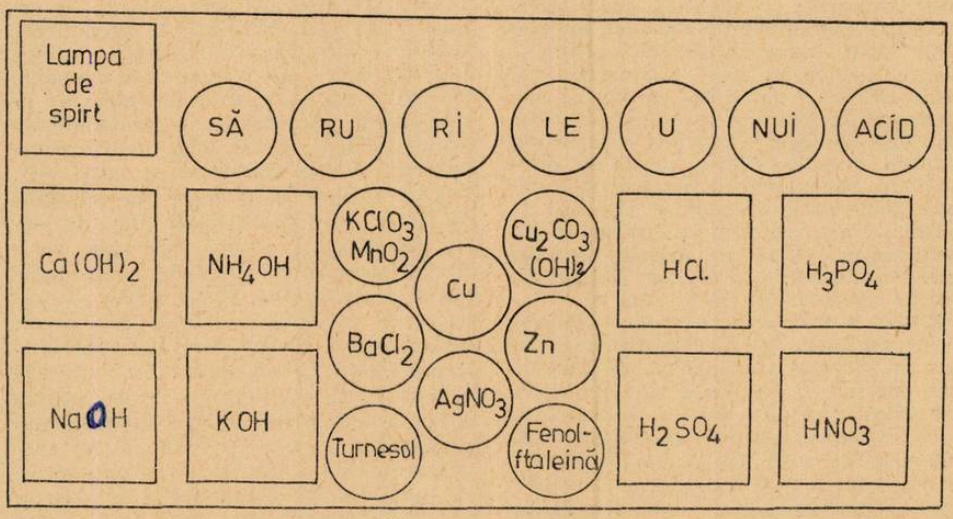


Fig. 3

Schema cutiei trusei



Notă: - Patratele reprezintă călimări, iar cercurile sticluțe și pahărute.
- Fiecare elev are o trusă dar lucrează pe echipe de trei Nr. 1 pune sărurile H_2SO_4, Nr. 2 pe cele ale HNO_3, Nr. 3 pe cele ale H_3PO_4 și HCl.

Fig. 4

metodelor de predare ce se impun pentru a se realiza interdependența dialectică dintre latura instructivă și cea formativă a procesului de învățămînt.

Fila din stînga

Nr. exp. 1 cm.	Ce avem de executat 8 cm.	Ce am observat 5 cm.
1	Puneți în eprubetă puțin CaO și acoperiți-l cu 10 volume de apă. Adăugați peste substanța rezultată nr. 2 picături de turnesol, nr. 1 și nr. 3 picături de fenolftaleină. Dacă am combina Na_2O și K_2O cu apa ce substanță ar rezulta ?	S-a produs o fierbere; s-a separat deasupra o substanță lichidă, incoloră, care înălbăstrește turnesolul și se colorează în carmin cu fenolftaleina.

N. B. Dacă în trusă am dispune de toți oxizii — atunci elevul nr. 1 ar combina cu apa

Pentru a consemna sistematic experiențele pe care elevii le execută, aceștia liniază maculatorul deschis pe ambele fețe, în modul următor :

Deși elevii veneau cu caietele liniate, completarea lor îmi răpea timp mult și pentru a înlătura, în parte, această deficiență, am convins elevii claselor a VII-a să rămînă sîmbătă, după terminarea orelor, 30—50 minute, timp în care se pregătesc tabelele pentru cele două ore din săptămîna viitoare, completînd desigur numai rubrica 1 (nr. experienței) și rubrica 2 („ce avem de executat").

În rubrica 2 — „Ce avem de executat" — am început să includ și anumite întrebări sugestive, adesea sub forma unor probleme de rezolvat, care, alternînd cu experiențele de executat, cuprindeau toată desfășurarea lecției viitoare. Pentru rezolvarea unora din aceste probleme-întrebări am simțit nevoia să dau premergător lecțiilor și anumite teme prin care indicam ce trebuie revăzut din materia însușită. Elevii, printr-un efort susținut, parcurgînd tema dată, își creează materialul aperceptiv care să le permită „descoperirea" cunoștințelor din noua lecție. Astfel, am început să alcătuiesc așa-numitul *Caiet de chimie*, pe care-l experimentez de doi ani.

Pentru a apropia lecțiile mele de perceptul pedagogic al lui Rousseau : „Dacă faci pe școlarul tău să observe fenomenele naturii, îl vei face curînd curios, dar dacă vrei să-i menții curiozitatea, nu i-o sătura ; apropie-l de obiect — de fenomen, de substanța nouă de studiat, în cazul de față — și lasă-l să-l descopere el. Să nu-l învețe — ci să-l descopere. Acțiunea să ia locul autorității și el nu va mai fi jucăria părerii altora", am dat următoarele forme planurilor de desfășurare a majorității lecțiilor.

Citez lecția *Oxizii*, căreia îi afectez două ore — iar tabelului recapitulativ o oră de recapitulare și lecția *Acidul azotic*, căreia îi afectez o oră (vezi anexele 1, 2 și 3).

Țin să aduc următoarele precizări asupra lecției *Acidul azotic*. Deoarece la lecția *Oxizii* elevii au preparat acidul sulfuros, mie nu-mi mai rămînea decît să arăt că SO_2, în camerele de plumb, de exemplu, trece în trioxidul de sulf care cu apa dă acidul sulfuric ; acest acid fiind cel mai întrebuințat, încep studierea acizilor cu acesta. Găsesc că este mai logic procedeul meu (față de cel dat de programa analitică, care începe studierea acizilor cu acidul clorhidric) din următoarele considerente : 1) în clasa a VII-a se studiază trei oxiacizi și un singur hidracid (HCl) ; 2) la prepararea acidului clorhidric se folosește acidul sulfuric, deci cred că el trebuie cunoscut mai întîi, pentru a se putea trece de la cunoscut la necunoscut ; 3) cunoscîndu-se acidul sulfuric, elevii, prin metoda comparației, pot să descopere ei înșiși proprietățile fizice și chimice ale celorlalți oxiacizi ; 4) se poate folosi tipul de lecție net superior altora, prin care, verificînd cunoștințele predate, creez posibilitatea elevilor ca, concomitent, să descopere și noțiunile noii lecții. Mai precizez că cei trei elevi care lucrează la o trusă poartă fiecare unul din numerele 1, 2, 3 și că, în anumite cazuri, pentru a încadra în 50 de minute numărul experiențelor ce trebuie efectuate, ei execută experiențe diferite — pe numere — pe care le observă toți trei și le consemnează în tabelul din caiet, ca și cînd le-ar fi executat în mod individual.

Lecțiile se desfășoară astfel :

După verificarea cunoștințelor însușite sau, de la începutul orei, cînd lecția are aspectul celei prezentate la *Acidul azotic*, elevii deschid caietul în care au planul de desfășurare al noii lecții, au în față trusa și eu anunț : „Rezolvați problema

nr. ...“ Elevii citesc problema și, dacă ea cuprinde o întrebare, dau răspunsul, iar dacă problema conține o experiență, o execută și completează rubricile 3 — *Ce am observat*, 4 — *Explicația științifică* și 5 — *Concluzii.*

Pentru ca în aceste răspunsuri sau completări de rubrici să nu se strecoare

Fila din dreapta

Explicația științifică 9 cm.	Concluzii 5 cm.
$CaO + H_2O = Ca(OH)_2$ Ca — O-H Hidroxidul de calciu Ca — O-H sau apa de var $Na_2O + H_2O = 2\ Na\ OH$ $K_2O + H_2O = 2\ KOH$	Oxizii metalelor ușoare reacționează cu apa dînd substanțele compuse numite hidroxizi sau baze.

Na_2O; nr. 2 — K_2O, iar Nr. 3 — CaO

erori, după rezolvarea fiecărei probleme numesc un elev — care lucrează mai încet — să-și expună rezolvarea. Am obișnuit pe elevii buni și foarte buni să nu completeze pe loc rezolvarea expusă sau să înlăture eroarea făcută, ci să-l ajute pe cel chestionat, să împrumute felul în care au gîndit ei și modul cum au ajuns la o rezolvare justă a problemei. Prin acest mod de lucru toată clasa își autocontrolează rezolvările date.*

Desfășurarea lecțiilor în modul arătat face ca predarea clasică a chimiei să fie complet transformată. Experiențele demonstrative, în mare majoritate, sînt înlocuite de experiențe cu caracter de cercetare efectuate de elevi și prin aceasta au un efect educativ net superior. Comunicarea cunoștințelor noi este înlocuită de o febrilă activitate intelectuală de „descoperire“ depusă de elevi, prin care ei învață să învețe. Expunerea — îndrăgită de mulți profesori — dispare aproape total.

Oră de oră, elevul, gîndind pentru rezolvarea problemei-întrebări date sau experimentînd și apoi gîndind ca să completeze rubricile *Ce am observat, Explicația științifică* și *Concluzii* își alcătuiește singur *Manualul lui de chimie*, care, după părerea mea, are următoarea superioritate față de manualele obișnuite :

Caietul de chimie nu mai oferă noțiunile de însușit „de-a gata“, așa cum o fac manualele, elevului rămînîndu-i doar sarcina de a le memora, ci el însuși „descoperă“ — nu pentru știință, ci pentru el însuși — noțiunile, în marea lor majoritate, și prin aceasta se realizează atît de solicitata interdependență dialectică dintre latura informativă și cea formativă a procesului de învățămînt.

Dacă un asemenea caiet s-ar tipări, el ar trebui să cuprindă și rubrici liniate și necompletate în care profesorii pot să înlocuiască problemele existente cu altele mai eficiente poate și prin aceasta s-ar crea posibilitatea unei continue perfecționări a lui. Caietul trebuie să aibă două părți. Prima parte să conțină planurile de desfășurare a lecțiilor, iar a doua parte așa-numitul „material consultativ“, alcătuit din noțiuni nu date de-a gata, ci sub o formă care să conducă elevul la descoperirea lor, ca de exemplu gruparea amoniu — dată sub forma : „Luați azotul pentavalent, saturați patru valențe cu H ; Ce îi rămîne nesaturat acestei grupări ? — și apoi — Gruparea NH_4 cu o valență liberă, care se comportă ca un metal monovalent se numește amoniu ; sau pot fi menționate numai întrebuințările substanțelor. În felul acesta manualul ar putea fi înlocuit cu succes.

* Pentru ca elevii să lucreze cît mai degajat, eu nu vin la laborator cu catalogul, ci cu un carnețel pe care pe fila din stînga sînt trecute numele elevilor, iar pe restul filelor notez elevii chestionați și pe cei ce aduc completări, atît în verificarea cunoștințelor asimilate, cît și în procesul de descoperire a cunoștințelor noi. Pentru a putea verifica un număr cît mai mare de elevi, un elev descrie experiența și ce a observat, altul dă explicația științifică și trage concluzia etc. O dată pe lună fac media celor 7—10 note din carnețel și trec această medie, ca o singură notă, în catalog. Astfel, înlătur din comportarea unor elevi acel dăunător „m-a ascultat de două ori, acum las chimia și mă pregătesc la istorie sau la alt obiect, la care nu am notă“. Ceea ce eu găsesc că mai este eficient, din punct de vedere educativ, într-o astfel de notare, este faptul că pot doza solicitările mele pe măsura individualităților diferite ale elevilor.

Anexa 1

N. B. La clasele cu un nivel aperceptiv mai scăzut, planul se parcurge problemă cu problemă

Tema premergătoare: Revedeţi proprietăţile chimice ale O_2 şi cum se comportă diferiţii oxizi cu apa.

OXIZII

	Nr. problemei	Întrebare-Problemă sau Ce avem de executat	Răspuns (Rezolvarea problemei)		
			Ce am observat	Explicaţia ştiinţifică	Concluzii
Ora I	1	Priviţi oxizii metalelor şi nemetalelor din trusă. Alcătuiţi-le formulele structurale şi, în concluzie, daţi o definiţie a oxizilor. Ce fel de substanţe sînt şi din ce sînt compuse.			
	2	Scrieţi formulele unor oxizi care conţin în molecula lor 1, 2, 3 şi 5 atomi de oxigen. În dreptul formulei scrieţi denumirea ştiinţifică şi uzuală.			
	3	Prin ce fel de reacţii se prepară oxizii în laborator şi în industrie? Daţi exemple prin ecuaţii.			
	4	Observaţi oxizii din trusă şi, după aşezarea lor, ţinînd seama din ce provin, clasificaţi-i.			
	5	Observaţi oxizii din trusă, şi pe grupe, stabiliţi proprietăţile fizice.	Oxizi { met. uşoare . met. grele . . . nemetale . . .		
Ora a II-a	6 Nr. 1	Puneţi în eprubetă puţin CaO, acoperiţi-l cu 7 volume de apă. Prin indicatori arătaţi substanţa rezultată.			
	6 Nr. 2	Puneţi FeO sau Zn O şi procedaţi ca la Nr. 1			
	6 Nr. 3	Puneţi FeO sau ZnO şi procedaţi ca la duceţi în eprubetă fişia de carton cu sulf, aprinsă. Ca să nu iasă subst. gazoasă din eprubetă, astupaţi cu dopul neperforat. După stingerea flăcării, procedaţi ca la Nr. 1, după ce aţi agitat eprubeta.			
	7	Pe grupe de oxizi, arătaţi proprietăţile chimice generale	Oxizi { met. uşoare . . met. grele . . nemetale . . .		
	8	Întrebuinţările oxizilor în industrie şi în agricultură			
	9	Alte întrebări sau experienţe			

Problemă : De ce nu întîlnim şi tetraoxizi ?

Ora a III-a sau recapitulare — 1 oră

Temă
1. Completaţi tabelul rezumativ de pe verso
2. Revedeţi prepararea H_2 din apă, cu ajutorul metalelor uşoare.
3. Revedeţi proprietăţile chimice ale oxizilor metalelor uşoare.
4. Revedeţi descompunerea $CaCO_3$.

Trimiterea la partea consultativă

1) SiO_2 fiind un oxid de nemetal ar trebui să se combine cu . . . . . şi să ne dea . . . . . Deşi nu se combină cu apa ca să dea acizi, totuşi se combină cu alcaliile şi cu carbonaţii dînd săruri numite silicaţi

$SiO_2 + 2NaOH = Na_2SiO_3 + H_2O$; $Na_2SiO_3 + 2H_2O \rightleftharpoons H_2SiO_3 + 2NaOH$

sticla solubilă — acidul silicic instabil

Anexa 2

TABEL REZUMATIV: OXIZII

Metal+O_2 =oxizi	Denumirea: Științifică	Denumirea: Uzuală	Formula structurală	Alte căi de producere în laborator și în industrie	Proprietăți fizice: Starea de agregare	Culoare	Miros	Gust	Solub.	Alte proprietăți fizice	Cu cine se combină	Întrebuințări în industrie și în agricultură
Na—												
K—												
Ca<												
Fe<												
Cu<												
Nemetal+oxigen=oxizi												
S<												
SO_2												
N<												
P<												
—C—												
—SI—												

Anexa 3

ACIDUL AZOTIC

Nr. crt. problema	ÎNTREBAREA (problema) sau Ce avem de executat	RĂSPUNS (rezolvarea problemei puse) sau Ce am observat	Explicația științifică	Concluzii
1	Cum mai este denumit H_2SO_4? Priviți în trusă și arătați cum mai este denumit HNO_3			
2	Care este formula structurală a H_2SO_4 ? Alcătuiți formula structurală a HNO_3 ținînd seama că de nemetal se leagă întîi toți atomii de oxigen și că azotul, în HNO_3 este pentavalent.			
3	Care sînt proprietățile fizice ale H_2SO_4? Priviți HNO_3 și stabiliți-i proprietățile fizice în afară de densitate.			
4	Puneți în eprubete 1/3 apă și picurați HNO_3. Profesorul echilibrează 2 pahare mici Berzelius pe balanță. Adaugă în unul $^1/_2$ HNO_3 concentrat. În celălalt pune apă pînă la echilibrare. D = 1,52 g/cm³.			
5	Care sînt proprietățile chimice ale H_2SO_4 ? Explicați prin cîte o ecuație fiecare proprietate chimică.			
6	Să stabilim proprietățile chimice ale HNO_3. Executați reacția HNO_3 cu Nr. 1 Cu Atenție: astupați eprubetele cu dopurile neperforate. Substanța gazoasă brună este foarte otrăvitoare. Nu o inspirați. Timiterea 1 — acidul azotic — Hipoazotita. Nr. 2 Fe			
7	Răsturnați eprubeta astupată și scoateți dopul sub apă. Ce a făcut hiprazotida? Acum ați preparat HNO_3 și HNO_2. Trimiterea 2 — acidul azotic — (prepararea în industrie).			
8	Nr. 1 combină CaO cu HNO_3 Nr. 1 Nr. 2 pune cîteva picături de NH_3, OH pe geam și alături cîteva picături de HNO_3. Încălzește ușor. 2 Nr. 3. Încălzește ușor o pipetă de HNO_3 și introduce în acid o surcică cu cărbune aprins. 3			
9	Vedeți partea consultativă și stabiliți întrebuințările HNO_3			

PROBLEMĂ
La temperaturi înalte N_2 se combină cu O_2 și dă N_2O_5 care cu apa dă HNO_3. Sătenii spun că o ploaie cu fulgere și trăsnete face cît trei ploi liniștite și, într-adevăr, după astfel de ploi, plantele se dezvoltă simțitor. Care este explicația științifică a acestui fenomen?

OBSERVAȚII PRIVIND LECȚIILE DE VERIFICARE A LECTURII ÎN AFARĂ DE CLASĂ

Lector univ. ION CÎRLAN

Fiind o componentă a studiului literaturii, lectura în afară de clasă trebuie *integrată* în ansamblul activității școlare, ea constituind o *continuare*, o *completare* și o *adîncire* a cunoașterii literaturii.

Foarte complex, scopul lecțiilor de verificare a lecturii în afară de clasă este să cerceteze în ce măsură elevii și-au îndeplinit obligațiile școlare de a citi unele dintre cele mai valoroase opere literare, dacă au reținut exact numele autorului, titlul (eventual, ilustratorul, prefața sau postfața, chiar imaginea exterioară a cărții), dacă au reținut elementele esențiale ale operelor citite, dacă au mai citit din proprie inițiativă și alte cărți, dacă s-au obișnuit cu citirea presei pentru copii și tineret etc. În același timp, o asemenea lecție trebuie să realizeze, prin organizarea și conținutul ei, unele dintre cele mai importante sarcini ale obiectului limba română și ale școlii: dezvoltarea interesului și a dragostei pentru lectura independentă, cultivarea capacității elevilor de a înțelege și de a aprecia corect conținutul tematico-ideologic și valoarea artistică a cărților citite, înfrumusețarea exprimării orale și scrise, prin îmbogățirea vocabularului cu cuvinte și expresii noi, creșterea deprinderii de a citi expresiv, stimularea înființării bibliotecilor personale, educarea aptitudinilor literare ale unor elevi. O sarcină deosebită a lecției de verificare a lecturii este ca profesorul să descifreze, prin toate mijloacele posibile de investigație, în ce fel lectura diferitelor opere literare a influențat dezvoltarea intelectuală și morală a elevilor.

Trebuie să recunoaștem că, în cele mai multe cazuri, lectura în afară de clasă rămîne încă o cerință *externă*, o obligație școlărească întocmai ca multe altele, de care, dacă ar putea, mulți elevi s-ar dispensa neapărat. Ideea că învățămîntul nu trebuie să fie numai înmagazinare și reproducere se conturează tot mai mult. Pedagogia modernă cere ca elevul să-și însușească prin propriile lui forțe, prin muncă independentă, cît mai multe cunoștințe. În materie de literatură, elevul nu trebuie să înregistreze pasiv și să reproducă, ci să descifreze el însuși valorile morale și estetice ale operei literare, ridicîndu-se în clasele mai mari pînă la treapta creatoare a interpretării personale. Stimulînd gîndirea și puterea creatoare a elevului, prin elaborarea meșteșugită a întregii sale activități, dar mai ales prin aceste ore, profesorul de literatură va lupta ca să transforme lectura elevilor dintr-o obligație externă într-o necesitate internă, o dorință, o sete de a ști, de a se desfăta în fața frumuseții operei literare. Interesul, pasiunea de a citi nu se vor realiza decît numai transformîndu-se această cerință externă într-una internă. „Atunci cînd cerința exterioară devine cerință internă — notează psihologul Ursula Șchiopu — ea se manifestă prin interese și posibilități organizate de a obține succese în activitatea școlară"[1]. Acest adevăr este evidențiat de toți pedagogii și psihologii.

Realizarea acestui complex scop al orei de verificare a lecturii începe cu o temeinică *organizarea prealabilă*. Probleme importante ale organizării sînt selectarea cu grijă a listei de cărți recomandate pentru o anumită perioadă din lista prevăzută în programă — care însă trebuie să fie orientativă, nu obligatorie în totul —, cunoașterea psihologiei vîrstelor privind viteza lecturii pentru stabilirea volumului de lectură (după cercetările psihologice, începînd cu circa 250 pagini pe lună la clasa a V-a și crescînd cam cu cîte 150 pagini de fiecare clasă). Dar *normarea*, dozarea volumului de lectură, variază foarte mult. În ce privește selecția cărților pentru clasele V—VIII, se va avea în vedere că ne aflăm la o vîrstă caracterizată prin trăiri puternice și contrastante, o imagina-

[1] Ursula Șchiopu, *Psihologia copilului*, Ed. did. și ped., București; 1965, p. 8.

ție bogată, aprinsă și o nepotolită sete de cunoaștere. Sînt cerute de această vîrstă cărți palpitante prin descrieri și personaje eroice.

După cum știm, rutina, lipsa de varietate, formele stereotipe, dispersează atenția, interesul, participarea activă la lecție și, dimpotrivă, noutatea, varietatea, spiritul creator le promovează, crescînd mult eficiența lecțiilor. La fel stau lucrurile și la lecțiile de verificare a lecturii în afară de clasă. Uniformitatea, monotonia sau tonul moralizator caracterizează multe asemenea lecții. De aceea, se impune folosirea pe scară largă a experienței înaintate, care a dat naștere la o bogată varietate de procedee în desfășurarea acestor destul de rare lecții.

Ca tip de lecție, de obicei toate și în întregime, sînt socotite lecții de „verificarea cunoștințelor". E drept că programa le denumește „ore pentru verificarea lecturii în afară de clasă", deși unele din ele au pronunțate elemente de transmitere de noi cunoștințe, ca spre exemplu la clasa a V-a, căci și aici se citesc unele fragmente, copiii povestesc artistic, profesorul le citește și el expresiv. Și la celelalte clase, controlul ca atare se îmbină totdeauna cu numeroase sublinieri și completări din partea profesorului. De asemenea, sînt posibile lecții de recapitulare sau de sinteză la finele anului școlar. După unele păreri deduse din practică, lecțiile de verificare a lecturii se pot grupa în trei: 1) organizatorice, la începutul unei etape noi sau la sfîrșitul anului, în perspectiva anului viitor; 2) instructive — lecțiile obișnuite; 3) de sinteză — lecții bilanț de generalizare și încheiere.

Foarte importantă este lecția de început, o lecție organizatorică și de îndrumare, care trebuie ținută chiar în prima săptămînă. Ea va avea două obiective: a) o parte organizatorică în care profesorul va face o mică expunere introductivă despre importanța cărții și a cititului și apoi va stabili lista de cărți pentru etapa respectivă, numărul de ore pe fiecare trimestru, modalitatea de lucru, ce probleme se vor urmări în timpul lecturii, formele de evidență în caiete, probleme ale bibliotecii etc. (așa va proceda la fiecare început de etapă. Eventual, se vor face succinte expuneri asupra cărților recomandate, poate lectura unor scurte fragmente de recomandare); b) a doua parte a lecției va fi prima oră de verificare — discutarea cărților citite în vacanța de vară. Deși se spune mereu că vacanța e vacanță și nu trebuie încărcată cu sarcini, totuși, în cele circa trei luni, este exclus ca elevii să nu citească nimic. De aceea, la finele anului se va recomanda o listă de cărți incluse în lectura anului școlar următor, iar vara, printre activitățile din tabere, să existe și această preocupare, lectura. Cu cîteva zile înainte de această oră, profesorul va cere elevilor o notă informativă de ceea ce au citit vara, pentru ca el să se pregătească pentru lecție. Va observa ce cărți au fost citite de mai mulți elevi și pe care el însuși le-a citit și-și va propune discutarea lor.

Ca problemă de organizare și de planificare, amintesc și recomandarea ca la clasele ceva mai mari, pentru variație în muncă, să se facă cel puțin uneori *organizarea tematică* a lecturii, adică să se fixeze teme comune unor grupe de opere ce urmează a fi discutate, după cum se procedează și în programa cercurilor literare (*Toamna zugrăvită de scriitorii noștri; Trecutul patriei noastre, izvor de inspirație pentru scriitori; Poezia primăverii; Opere despre viața țărănimii* etc.). Unii profesori își întocmesc planificări speciale pentru lectură, cu următoarele rubrici: tema, operele literare indicate, scopul lecției, data. În acest caz, și ora se va desfășura tematic, se vor găsi asemănări și deosebiri privind tema, genul, specia, structura compozițională etc. De asemenea, se recomandă ca, o dată pe an, să se planifice lectura obligatorie a ultimelor 2-3 numere din publicațiile pentru copii și tineret, pentru a-i deprinde cu citirea ziarelor și revistelor. Elevii vor fi îndrumați cum să le citească.

Pentru desfășurarea în condiții optime a unei lecții de verificare a lecturii este foarte necesară o pregătire preliminară — adică un ansamblu de activități care premerg orei de verificare. De obicei, în mod curent, acest element ocupă doar ultimele minute din ora precedentă, cînd, după efectuarea ei, se fac recomandări pentru lecția viitoare, care poate fi peste o lună sau chiar peste mai mult timp.

Primul element al pregătirii preliminare a orei de lectură în afară de clasă este stabilirea listei de cărți pentru *lectura obligatorie* și pentru *lectura facultativă*. Pe parcurs, lista se va îmbogăți cu noile apariții valoroase. Profesorul trebuie să cunoască ambele liste. În afară de acestea, mai este și *lectura nerecomandată*. Dacă profesorul crede necesară și verificarea acestei părți din lec-

tura elevilor, va întreprinde aceeași pregătire preliminară amintită.

Forme de activitate preliminară pot fi socotite și popularizarea cărților prin intuirea lor sumară, prin scurte informații cu lectura unor mici fragmente, scrierea de scurte recenzii, convorbiri individuale ocazionale, înființarea de biblioteci mobile, standuri — expoziții de cărți etc.

Socotesc o formă de activitate preliminară pentru reușita lecțiilor de lectură în afară de clasă și antrenarea familiei în această activitate a elevilor. Familiile se comportă diferit în ce privește această latură a activității școlare: unele familii sînt indiferente, copiii citesc cît vor și ce vor, altele sînt împotriva lecturii care „nu-i lasă pe copii să învețe" și mai rare sînt acelea care fac muncă de îndrumare și control. Necesară este și colaborarea cu dirigintele și comandantul de pionieri.

Lecția ca atare trebuie să facă uz de cele mai variate și mai eficace procedee de investigație, prin care profesorul să se convingă :

a) dacă elevii au citit în adevăr și în întregime operele recomandate pentru etapa respectivă ;

b) dacă au înțeles și au interpretat corect sensul tematico-ideologic și artistic al operelor citite ;

c) ce influență educativă au exercitat cărțile citite asupra lor.

Dintre aceste procedee amintesc :

— controlul scriptic ;

— controlul oral prin conversație ;

— controlul scris, prin teme scurte, efectuate în clasă în ora de verificare ;

— povestirea unor fragmente ale operelor epice ;

— lectura expresivă a unor fragmente;

— controlarea modului în care elevii au reținut fragmente semnificative (portrete, imagini deosebite, idei-citate-maxime etc.) ;

— controlul modului în care au reținut cuvinte și expresii noi și cum și le-au explicat ;

— corelația cu alte opere asemănătoare sau total deosebite ;

— teme — compoziții legate direct sau indirect de operele citite (efectuate după ora de verificare) ;

— verificarea cu prilejul lecțiilor obișnuite de analiză literară, corelîndu-se cu lectura în afară de clasă ;

— control realizat prin includerea operelor citite, ca lectură în afară de clasă în materia pentru tezele trimestriale ;

— convorbiri individuale ocazionale sau organizate ;

— convorbiri în grup special organizate ;

— cercetarea fișelor de cititori la bibliotecă ;

— jocuri literare ;

— verificarea cu ocazia cercurilor literare etc.

După cum se poate observa din această înșiruire, unele procedee se vor folosi în ora de verificare, iar altele ca activitate preliminară sau cu prilejul altor activități în afara lecției speciale de verificare a lecturii în afară de clasă. Folosirea unora sau a altora din aceste procedee — și lista nu este completă — depinde de clasă, de operele ce formează conținutul orei respective, de momentul anului școlar cînd are loc lecția etc.

Cîteva cuvinte despre unele din aceste procedee. Prin controlul scriptic înțeleg verificarea a ceea ce elevii scriu în caietele de lectură înainte de ora respectivă, adică evidența personală a lecturii ținută de fiecare elev. Menționez că întreținerea unui *caiet special de lectură* (se recomandă să fie mai gros pentru ca să ajungă pe mai mulți ani, pe un ciclu întreg dacă se poate) trebuie să devină obligatorie. Nu se recomandă acele *caiete-albume literare* cu reproducerea amănunțită a vieții scriitorilor, cu rezumate sau analize lungi, de cele mai multe ori copiate, cu pozele scriitorilor sau imagini din viața lor, deseori decupate din cărți. Acestea răpesc timp mult, îi deprind pe elevi cu superficialitatea, cu preluarea sau însușirea mecanică a cunoștințelor literare și nu exprimă, nu conțin, în marea lor majoritate, ceva din preocupările, sentimentele și ideile personale ale elevilor.

Din observațiile făcute, știu că în caietele de lectură se trec rezumatele operelor citite. În măsura în care aceste rezumate sînt personale, întocmite cît de cît după cerințele generale ale unui bun rezumat și cuprinzînd ceva din viața sufletească a elevilor, sînt recomandabile, mai ales pentru clasele V-VI, sau numai la anumite opere. La celelalte clase, trebuie folosite forme superioare de concretizare a efectuării lecturii : recenzii, răspunsuri la diferite întrebări de tipul compunerilor-probleme, dezvoltarea unei tematici comune mai multor opere etc. Controlul caietelor se poate face fugitiv în ora respectivă, iar la sfîrșitul unui trimestru trebuie verificate amănunțit.

Pentru evidența personală a lecturii în caiete, unii profesori recomandă o linia-

tură cu rubrici : autorul, titlul cărţii, despre ce este vorba (ideea principală a cărţii sau a bucăţii), numele personajelor principale, părerea personală despre acea carte etc. În afară de această evidenţă, există şi o evidenţă individuală sau colectivă ţinută de profesor, de bibliotecă, de clasa însăşi : fişe individuale (partide într-un caiet), fişe de cititor (la bibliotecă), grafic de lectură ţinut în clasă etc.

Controlul oral prin conversaţie este principala formă de activitate în aceste lecţii, dar nu sînt indicate conversaţii lungi, cu întrebări mărunte, tip examen rece şi formal, cu zeci de întrebări plictisitoare, iscoditoare. Controlul oral prin conversaţie nu poate epuiza întreaga analiză, nu trebuie să transforme aceste lecţii în analiză literară, cum se greşeşte uneori. Foarte important este ca, prin întrebări meşteşugite, să aflăm opiniile personale ale elevilor asupra cărţilor citite. Schiţa conversaţiei se va desfăşura în general pe aceleaşi probleme ca la analiza literară : de exemplu, la opere epice se pot face referiri la locul şi timpul acţiunii, epoca zugrăvită, personajul principal şi semnificaţia lui, la aprecierea valorii tematice şi artistice. Important este să se reliefeze unele pasaje deosebit de realizate (portrete, descrieri, idei-citate) şi să se motiveze de ce le-a plăcut cartea discutată, ce i-a impresionat mai mult şi de ce, adică să se argumenteze afirmaţiile etc. Bineînţeles, din conţinutul verificării nu se exclude povestirea subiectului, mai ales în clasele mici. Foarte reuşite sînt lecţiile care antrenează întreaga clasă într-o conversaţie entuziastă (în clasele mai mari chiar sub forma unei discuţii contradictorii, a luptei de opinii) în jurul unor întrebări pregătitoare, pe care profesorul le-a dat înadins înainte elevilor ca de exemplu : De ce mi-a plăcut cartea...? Ce argumente pot aduce că această carte este valoroasă? Lectura celui mai frumos fragment. În ce constă frumuseţea lui etc. Orice afirmaţie va fi argumentată pe baza textului discutat.

Faptul că valorificăm mult conversaţia nu înseamnă înlăturarea povestirii şi a citirii rezumatului, cu condiţia însă ca nu aceasta să constituie întregul conţinut al lecţiei. Rezumatele vor fi scurte. Fără îndoială, lecţia în care se citesc numai rezumate sau se povesteşte este mai comodă pentru profesor şi pentru elevi, dar ea nu va fi niciodată o lecţie reuşită.

De obicei, pentru o oră avem mai multe opere literare. Cum se procedează ? Există două procedee : fie o discuţie *succesivă*, luînd operă după operă, fie un comentariu *tematic* despre toate o dată. Cînd ora cuprinde o singură operă, deseori se transformă în lecţie obişnuită de analiză literară.

Felul cum participă elevii la o asemenea lecţie oferă profesorului interesante date privind structura temperamentală a elevilor săi, cunoscîndu-le sensibilitatea în faţa operei literare, capacitatea lor de a sesiza esenţialul dintr-o carte etc. Important este nu numai dacă elevii au reţinut subiectul cărţii, numele personajelor, ci a constata ecoul pe care o carte citită l-a avut în sufletul elevului. Principalul scop al lecţiei de verificare nu este a constata cuantumul de cunoştinţe memorate, deci un scop pur instructiv, ci, în primul rînd un scop de ordin educativ. De altfel, în general, mi se pare să studiul literaturii în şcoală e prea mult *informativ*. Nu trebuie să ne intereseze atît *cantitatea* lecturii, ci *calitatea* ei. O asemenea lecţie se va axa îndeosebi pe sarcina *formativă*. În conversaţia despre o carte, pot, desigur, intra în discuţie şi unele probleme de compoziţie a operei, de structură, versificaţie, probleme de vocabular (cuvinte noi reţinute), mai puţin însă ne putem ocupa de limbă şi stil.

Din lipsă de timp, controlul scris, prin teme în clasă, se foloseşte rar. E vorba de circa 15 minute în care elevii vor da răspunsuri scurte la diferite întrebări referitoare la un anumit aspect : un personaj, un sentiment: Care fragment mi-a plăcut mai mult şi de ce ?, De ce mi-a plăcut această carte ?, Cum voi aplica în viaţă cele învăţate din această operă ? Este posibilă şi o activitate mixtă : dacă am avut mai multe opere sau mai multe cărţi de verificat, una poate forma obiectul controlului scris.

Valoroasă este verificarea ce se face în mod indirect prin lectiile de analiză obişnuită, realizînd permanent o strînsă legătură între lecţiile de zi cu zi şi cele de lectură independentă. Există profesori care rezervă în orele obişnuite cîteva minute pentru lectura în afară de clasă. Poate este exagerat ca în fiecare oră să avem acest „moment al lecturii în afară de clasă", dar, din cînd în cînd, dacă acest moment se poate lega organic cu conţinutul lecţiei, el este binevenit. El nu va apărea însă ca „o lipitură" la lecţie. Corelarea permanentă dintre cele două forme de activitate în însuşirea literaturii este un procedeu important de

verificare a lecturii în afară de clasă. Această corelație însă nu poate avea loc decît cînd lectura independentă *precedă* ora de analiză a textului de care se leagă, deci cînd lectura în afară de clasă este o pregătire a orei de analiză. Cînd lectura independentă este posterioară orei de analiză, fiind deci o *continuare* a cunoașterii unor opere mai întinse sau a altor opere din același scriitor, corelația nu se poate face imediat. Aceste două situații se referă însă numai la lectura în afară de clasă, *legată direct* de operele studiate la clasă, lectură numită *suplimentară* sau de *completare*. În cazul lecturii unor opere nelegate direct de ceea ce se studiază în orele de analiză, de la caz la caz, se face corelație după împrejurări.

Printre procedeele de verificare a lecturii independente am inclus și lectura expresivă a unor fragmente. Deși sarcina formării deprinderii citirii corecte, conștiente și expresive nu revine în mod special orelor de verificare a lecturii, totuși, citirea a două-trei pagini va avea și acest rol. Citirea nu se va face însă la întîmplare, ci elevii vor avea obligația ca să aleagă fie un fragment care i-a impresionat mai mult, fie portretul unui personaj, o descriere foarte frumoasă etc. Deci lectura va fi motivată.

Ora de verificare a lecturii este forma principală de activitate obligatorie pentru lectura în afară de clasă, dar aceasta nu trebuie să fie singurul prilej prin care profesorul se informează asupra lecturii elevilor. Ceva mai înainte, am enumerat și alte cîteva procedee întîlnite. Un procedeu foarte bun îl constituie *convorbirile individuale*. Cît de utile sînt consultațiile sau convorbirile individuale știe cu adevărat numai cine cunoaște bine psihologia copilului sau tînărului. În fața profesorului, elevul își deschide deseori inima și-i arată sincer ce a citit și ce a simțit citind cutare carte. Convorbirile pot fi uneori „deghizate", elevul neștiind scopul urmărit de profesor, care, cu dibăcie, strecoară în convorbire întrebări despre cărți citite. Pot avea loc și *convorbiri colective sau în grup*. Convorbirile vor fi fructuoase cu o condiție : profesorul să știe să se apropie cu căldură părintească de elev, făcîndu-l să-și deschidă sufletul, să fie sincer.

Pentru control se mai recomandă *anchetele* și *sondajele*, dar acestea sînt mai mult pentru o informare de natură psihologică.

Tot pentru varietate în muncă se pot folosi cu succes *jocurile literare*. Acestea sînt antrenante, contribuie la cunoașterea operelor și realizează unele laturi educative, fiind emulative, unele desfășurîndu-se sub formă de întrecere, pe grupe de elevi.

Oricum s-ar proceda, este foarte importantă *atmosfera* unei astfel de lecții. Pe cît se poate, ea trebuie să fie o oră *emoțională*.

În ce privește rolul profesorului în ora de verificare a lecturii, unii exagerează, reducîndu-i mult acest rol, pretinzînd ca el doar să asiste la ce spun elevii, iar alții, în cealaltă extremă, transformă ora într-o lecție făcută *numai* de profesor. Adevărul e la mijloc. Și aici rolul conducător îl are tot profesorul, dar o astfel de lecție nu trebuie să fie încorsetată în forme fixe, rigide. Aici, profesorul se bucură de multă libertate, atît în ce privește conținutul, cît și în ce privește procedeele de lucru.

CONTRIBUȚII LA METODICA PREDĂRII MUZICII ÎN CLASELE I-II

Inv. MARIA ȘTEFĂNESCU
Școala generală nr. 15, Sibiu

Particularitățile de vîrstă ale elevilor din clasa I și a II-a impun mijloace și procedee noi de predare, care vor fi alese în funcție de puterea lor de concentrare, de nevoia lor de mișcare și de variație. La orele de muzică, de pildă, pentru a le face cît mai atractive și pe înțelesul elevilor, se pot folosi ta-

blouri, planşe, animale împăiate, diafilme, povestiri, pe discuri potrivite conţinutului cîntecului. De exemplu, în predarea cîntecului *Povestea unui ciobănaş* de D. D. Stancu se pot prezenta ca material intuitiv, patru tablouri în serie, ilustrînd scenele cuprinse în textul cîntecului : un tablou să reprezinte ciobănaşul care îşi însoţeşte turma pe imaş, iar greieraşul răspunde cri-cri cîntecului din fluieraş ; un altul în care piţigoiul, din vîrf de pom, îl avertizează pe ciobănaş că lupul stă la pîndă ; cel de-al treilea tablou să prezinte vînătorul care îl împuşcă pe lup şi astfel oiţele şi mieluşeii sînt salvaţi ; seara ciobănaşul îşi conduce turma spre sat. Arătăm copiilor un fluieraş şi piţigoiul împăiat.

Prin această activitate facem apel la spiritul de observaţie şi la imaginaţia creatoare a copiilor, le îmbogăţim cunoştinţele şi vocabularul, le creăm o atmosferă de voioşie şi bună dispoziţie necesară la orele de muzică şi, totodată, le uşurăm însuşirea şi memorizarea textului.

La fiecare cîntec nou, îndată ce copiii şi-au însuşit prima strofă, îi punem să o cînte individual, în timp ce ceilalţi îi acompaniază, cîntînd cu gura închisă (murmurînd). Se cîntă pe grupe de elevi, apoi cu toată clasa, încet, liniştit. La orele următoare de muzică, după ce s-a învăţat cîntecul în întregime, se interpretează pe roluri, cu solişti, clasa cîntînd doar refrenul. Acompaniind cu vioara sau cu pianul, profesorul (învăţătorul) asigură intonarea corectă, menţinerea ritmului şi o interpretare îngrijită, artistică.

O problemă deosebit de importantă este alegerea repertoriului din cîntece uşoare şi atractive, legate de cele mai apropiate interese ale copiilor. Prin acest material se îmbogăţeşte fondul de senzaţii, percepţii auditive şi reprezentări, pe care se bazează formarea noţiunilor muzicale privind durata sunetului, înălţimea, timbrul, tăria, ritmul, măsura sa. Pentru a pregăti o trecere lentă de la preşcolari la activitatea organizată din clasa I este necesar să combinăm cîntecul cu jocul, întrucît la această vîrstă jocul mai constituie încă forma tipică de cunoaştere a realităţii. Se combină cîntecul cu mişcări ritmice, imitînd diferite acţiuni.

În orele de educaţie fizică utilizăm jocul-exerciţiu, care contribuie atît la formarea deprinderilor vocale şi ritmice, cît şi la dezvoltarea proceselor psihice — voinţă, atenţie voluntară, curaj, perseverenţă şi care condiţionează treptat formarea personalităţii. Un astfel de joc este *Lanţul*, în care copiii se ţin de mînă, mergînd sau săltînd în ritmul cîntecului pe diferite melodii şi cîntece hazlii ca : *Melcul supărat, Raţa, Căţelul, Iepuraşul*. Ei imită mişcările fiinţelor despre care se cîntă. Prin jocul *Cine a cîntat* se fac exerciţii de recunoaşterea timbrului vocal şi instrumental ; jocul *Ghicitoarea* îi deprinde pe elevi să recunoască cîntecul după bătaia ritmului, iar *Şcoala păsărelelor* face apel la memoria muzicală, cerînd recunoaşterea cîntecului după intonarea unui singur fragment melodic.

În vederea obţinerii unor rezultate cît mai bune este necesar ca învăţătorul să cunoască particularităţile şi înclinaţiile individuale ale fiecărui copil. Urmărind acest obiectiv, încă din primele lecţii (din clasa I), învăţătorul reuşeşte să cunoască calităţile auzului muzical al fiecărui copil. În acest scop, îi punem pe elevi să execute un cîntec cunoscut de toţi şi ascultă cu atenţie pe fiecare copil în parte, depistînd cazurile celor întîrziaţi în dezvoltarea auzului muzical. Pe aceşti elevi nu-i bine să-i izolăm, cum greşit se procedează uneori, ci îi antrenăm să cînte împreună cu ceilalţi, dar la început cu gura închisă, (murmurînd), pentru a avea posibilitatea să constatăm cît de accentuat este defectul de auz muzical. Se stabileşte dacă aceşti copii sînt uşor sau greu de recuperat. Astfel, îi punem să cînte individual, acompaniaţi de pian sau de vioară, iar apoi să cînte fără ajutorul instrumentului note de diferite înălţimi. Apoi, se lucrează separat şi în mod diferenţiat cu cele două categorii de elevi.

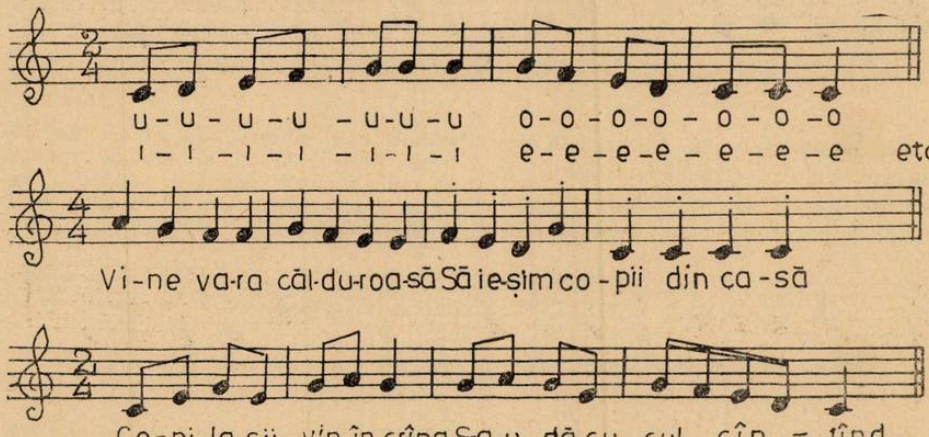
Cu elevii greu recuperabili, care manifestă defecte de auz accentuate, care nu disting înălţimea sunetului, cîntă fals atît individual, cît şi în ansamblu, lucrăm separat, aplicînd gradat un sistem de procedee şi anume : imitarea unor sunete din natură, ca sirena, şuieratul locomotivei, zbîrnîitul avionului, vîjîitul vîntului, cîntatul cocoşului, ciripitul păsărelelor, glisando-ul etc. ; *recunoaşterea timbrului* diferitelor instrumente muzicale şi al celui vocal, al colegilor ; perceperea identităţii sunetului emis vocal şi instrumental, cerînd elevilor să precizeze care sunet este mai înalt — primul sau cel de-al doilea.

Lucrînd cu întregul colectiv al copiilor de clasa I se urmăreşte mai ales

diferenţierea înălţimii sunetului. În acest scop, lovim cu creionul într-un obiect — ceaşcă sau pahar, farfurie, bancă — şi cerem copilului să recunoască sunetele mai înalte şi mai joase. Repetăm exerciţiul cu folosirea instrumentelor muzicale. Trecem apoi la faza cea mai dificilă — intonaţia. Începem cu intonarea unui singur sunet *sol*, susţinut întîi de voce, apoi de pian şi în cele din urmă fără nici un instrument. În această formă de execuţie li se indică elevilor cu mîna „mai sus — mai jos" pînă cînd ating înălţimea exactă.

Pregătim intonarea a două sunete *sol-mi*, folosind strigarea numelor *Ra-du*, *A-na*, *Ne-lu*, intonînd apoi cu vocale şi pe urmă cu gura închisă *sol-mi*, *sol-mi*, *sol-mi*. Ca exerciţiu de recunoaştere a celor două sunete, cîntăm la pian *sol-mi*, iar cu vocea *sol* şi cerem elevului să observe care dintre cele două sunete este identic cu cel intonat vocal. Astfel păşim spre educarea *auzului selectiv*.

La începutul fiecărei ore de muzică facem exerciţii de cultură vocală cu toată clasa. Introducem cîntece uşoare, recitative şi fragmente melodice cu sunetele însuşite. La început, elevii cîntă în gînd, în murmur, apoi din ce în ce mai mult, cu curaj.



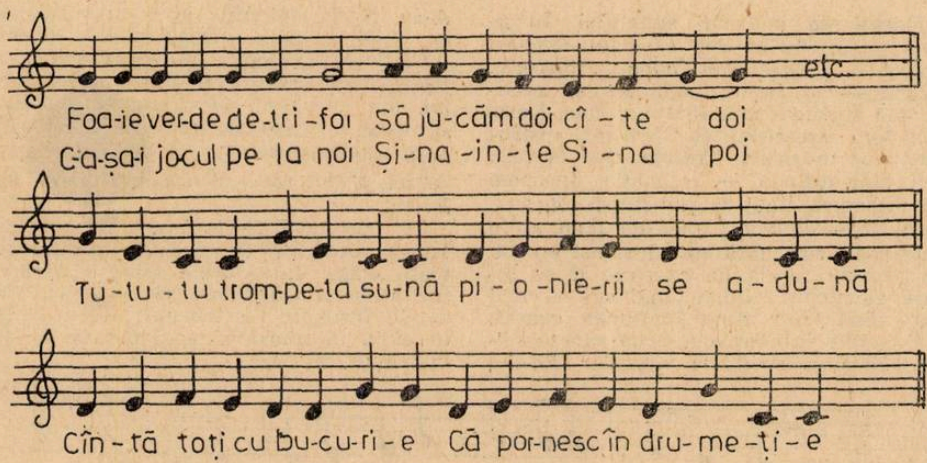
Urmărind omogenizarea vocilor, am introdus xilofonul chiar de la clasa I, folosindu-l la început în vocalize, pentru extinderea vocii, pentru dezvoltarea simţului armonic. Cu ajutorul lui intonăm pe grupe de elevi sunetele *do-mi-sol* cu diferite monosilabe sau cu gura închisă. De asemenea, îl folosim cînd interpretăm cîntece simple. Tot cu acest instrument se marchează accentul în măsura de doi şi trei timpi, se semnalizează şi pauzele întîlnite în diferite cîntece.

Materialul intuitiv cel mai de preţ în însuşirea muzicii la clasele I şi a II-a îl constituie cîntecul. La clasa a II-a este bine să scriem textul pe tablă, punînd cu cretă roşie virgulele pe respiraţie. Uneori, la lecţiile de muzică se pot folosi planşe şi desene, care aduc un element nou, sugestiv, de natură să creeze o atmosferă potrivită cîntecului, să stimuleze sentimente adecvate etc.

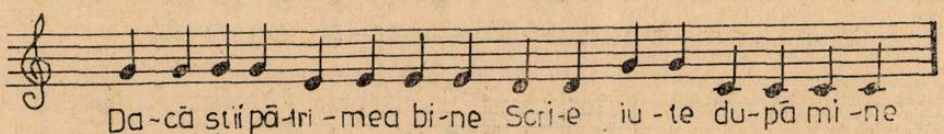
Pentru exemplificarea modului *minor*, comparativ cu cel *major*, am confecţionat o planşă prin care s-a ilustrat în partea stîngă cîntecul : *Vai săracul pui de cuc* (puiul stă trist pe un butuc de copac privind în zare plecarea păsărilor călătoare, toamna), iar în cealaltă jumătate a tabloului apare ilustrat cîntecul *Douăzeci pitici voinici*. Din primul desen se desprinde aspectul de duioşie, în contrast cu cel de-al doilea, care lasă o impresie veselă, hazlie (modul minor şi major).

Pentru însuşirea de către elevi a *duratei sunetelor*, am pornit direct de la cîntec, comparînd sunetele, la început prin bătaie din palme, apoi prin tactare cu mîna „jos-sus" şi numărînd „unu-doi" prin mers ritmic cu bătaia în tobă, precum şi prin executarea diferitelor recitative.

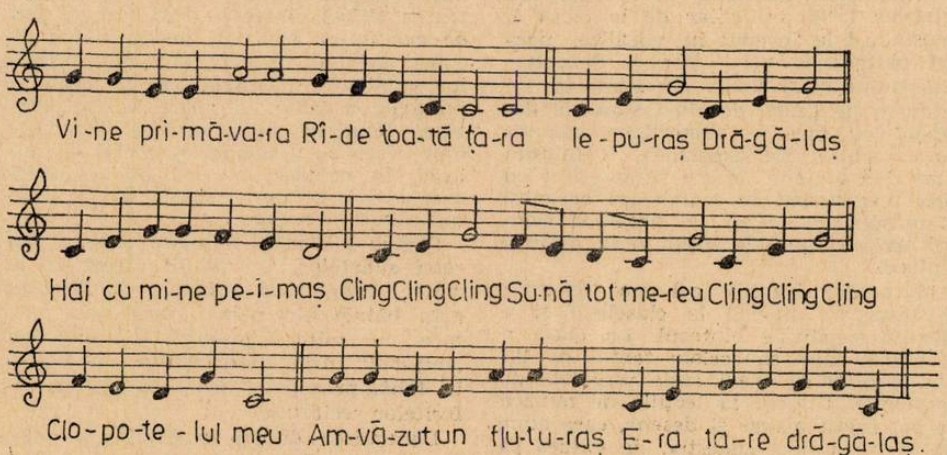
Denumirea de *tip muzical* am dat-o la clasa a II-a, chiar de la începutul anului, elevii scriind pe caietul cu pătrăţele, fără portativ, semnele exacte ale duratei sunetelor. Folosind alte de-



numiri, copiii ajung la confuzii. Pentru însușirea duratei sunetelor, respectiv a pătrimii, am recurs la următorul procedeu : o grupă de elevi rostește recitativul sau cîntecul cu valori de pătrime, alta bate în xilofon pe sunetul *do*, iar a treia numără „un-doi". Fixarea la această clasă se face prin dicteul ritmic.



Pentru stabilirea relației dintre pătrime și doime, o grupă cîntă „bing-bang" cu durata de un timp, bătînd în xilofon, a doua cîntă simultan „bi-ing-ba-ang", marcînd astfel durata de doi timpi. Pentru consolidare, se trece la recitative cu cele două valori, apoi la cîntec și la dicteu ritmic.



Pentru înțelegerea optimilor le-am comparat cu cireșele perechi pe care le pun copiii ca cercei. Am analizat cu elevii cîntecul *Toamna* de I. D. Vicol. Tactînd „jos-sus", ei au observat singuri că pronunțăm cîte două silabe

pe un timp. Am scris optimile unite cîte două, scandîndu-le pentru început în grupe astfel : „Cî-te două, cî-te două ; ti-ca, ti-ca“ etc. După multe exerciții, am improvizat jocul *De-a ceasul*, desenînd pe tablă o pendulă, un deșteptător și un ceas mic. Sub pendulă am scris durata de doime : „ti-ic, tac“, sub deșteptător pe cea de pătrime : „tic-tac“, iar sub ceasul mic optimi : „ti-ca, ti-ca“. Am împărțit clasa în trei grupe, fiecare interpretînd onomatopeic sunetul corespunzător unuia din ceasuri. După exerciții separate, grupele au cîntat concomitent. Pentru consolidarea cunoștințelor am folosit o planșă, reprezentînd grafic durata sunetelor. Ea este împărțită în lățime în trei părți egale. În partea de sus apare un tren care se apropie de stație șuierînd prelung „u-u-u-u-u“ (sunete lungi). La mijloc sînt desenați niște pionieri, mergînd în marș cu toboșarul în frunte (sunete potrivite), unu-doi etc.

În partea de jos, tabloul reprezintă ploaia : „pic-pic“, iar o ciocănitoare stă pe tulpina unui copac căutînd cu ciocul hrana „cioc-cioc“ (sunete scurte).

În afară de acestea, prin decuparea valorilor de note la orele de îndeletniciri practice, am asigurat materialul intuitiv individual necesar pentru dicteul ritmic la clasa a II-a (la clasa I am lucrat cu note modelate din plastilină). Dictez un exercițiu ritmic, elevul de la tablă își alege de pe catedră notele decupate cu valorile necesare și le așază pe marginea de jos a tablei ; în același timp lucrează toată clasa, așezînd pe bancă notele cu valorile potrivite dicteului. Elevii se autocontrolează, corectîndu-și greșelile, prin comparație cu exercițiul de pe tablă.

La dicteul ritmico-melodic (cl. a II-a), elevul de la tablă rezolvă întîi aranjamentul ritmic, apoi își concentrează toată atenția asupra intonației, scriind notele pe portativ, la locul cuvenit înălțimii lor. Se poate da ca muncă independentă aranjarea unei formule ritmice improvizate sau extrase dintr-un cîntec cunoscut.

Dicteul ritmic dă rezultate deosebite în ceea ce privește însușirea duratelor. Pentru cunoașterea măsurii la doi timpi, scriem pe tablă textul unui cîntec cunoscut, de pildă : *Doarme moșul*. Citim în cor, exagerînd accentul pe care-l consemnăm cu cretă roșie pe fiecare silabă metric accentuată. Cîntăm cu marcarea timpilor prin bătaie, iar copiii observă că accentele se succed din două în două silabe, așa cum batem noi măsura : „jos“ cu accent, „sus“ fără accent. Cerem copiilor să bată timpul tare din palme, iar pe cel slab în sus. Acest procedeu se poate aplica și în mersul în marș, executînd, de pildă, *Toboșarul*, cu bătăi în tobă numai în timpul accentuat.

Pentru măsura de trei timpi am procedat la fel, observînd că la anumite cuvinte accentul revine periodic din trei în trei timpi. S-a cîntat *Greierușul*, marcîndu-se accentul cu toba. S-a tactat, bătîndu-se din palme tare și ușor în bancă cei doi timpi neaccentuați, numărîndu-se „un-doi-trei“. Totodată, îi învățăm tactarea în trei timpi cu brațele : „jos-lateral-sus“, sub formă de dirijat.

Pentru perceperea înălțimii sunetelor, cîntecul *Șuieră sirenele* ne dă posibilitatea să deprindem cu ușurință sunetul înalt. Prin contrast, copiii vor imita mormăitul ursului, torsul pisicii, duduitul tractorului ș.a. Se intonează alternativ „do_1 do_2“, mișcînd brațele în jos și în sus. Pentru fixarea înălțimii diferențiate a sunetelor am făcut cu copiii o vizită la Filarmonică, unde li s-a demonstrat că anumite instrumente muzicale emit sunete înalte, altele potrivite, iar altele grave. În același scop, am folosit în clasă și un tablou sugestiv cu înălțimea sunetelor : în partea de sus, cocoșul stînd pe gard în ogradă, cîntă „cucurig-u-u“ (sunete înalte), pe cea de-a doua despărțitură a tabloului se vede o găină care sare de pe cuibar cîntînd „cotcodac-cotcodac“ (sunetele mijlocii), pe fîșia de jos, o ursoaică își instruiește cei 3 pui „mor, mor, mor“ (sunete joase).

Copiii imită după tablou sunetele, observînd diferența de înălțime dintre ele. Se gîndesc și caută și alte sunete onomatopeice, clasificîndu-le după înălțimea lor : bîzîitul albinei, fluieratul sturzului, cîntecul cucului, foșnetul frunzelor ș.a. După ce și-au însușit imaginea auditivă a înălțimii sunetelor, elevii aplică cunoștințele noi, recunoscînd în cîntece și melodii sunete de diferite înălțimi.

Pauza muzicală întîlnită în cîntecele executate am consemnat-o la clasa I printr-o liniuță orizontală, iar la clasa a II-a prin semnul consacrat. Pentru a-i ajuta pe copii să-i înțeleagă rostul, i-am așezat în cerc și le-am cerut să meargă în ritmul cîntecului, cu oprire și bătaie din palme la pauză.

În timp ce copiii mergeau, li se cînta melodia la vioară, iar ei o intonau în gînd ca să poată marca prompt pauzele. Asociind percepțiile auditive cu cele de mișcare, contribuim la forma-

rea simțului ritmic. În timp ce copiii intonau, marcam pauza cu toba, cu xilofonul sau cu degetul la gură, pentru a sugera tăcerea. Jocul a fost reluat la ora de educație fizică, însă fără bătaie din palme, ci doar cu oprire în tempo. Printr-o audiție muzicală am verificat în ce măsură și-au însușit copiii pauza de un timp. S-a folosit ca material didactic discul cu cîntecul *Albinița mea.* Începînd cu clasa a II-a s-a introdus *denumirea notelor ca silabe muzicale.*

În scopul ilustrării *nuanțelor, tempoului* și al cunoașterii caracterului diferitelor cîntece am folosit audițiile realizate prin diferite mijloace audio, care îi ajută pe copii să-și dea seama de legătura dintre text și melodie. De exemplu, pentru tempo, le demonstrăm, cu ajutorul benzii de magnetofon, că o învîrtită cîntată foarte rar dă impresia de marș funebru, iar un cîntec de leagăn cîntat tare și repede își pierde toată gingășia. Imprimîndu-se pe bandă unele cîntece executate de ansamblul clasei și de soliști, se poate analiza cu elevii în ce măsură au fost respectate nuanțele, tempoul potrivit, ritmul, dicțiunea, tăria, conform conținutului de idei desprins din cîntecul respectiv. În acest fel se creează premisele înțelegerii și executării corecte a cîntecului.

Metodele și procedeele expuse, ne-au ajutat să formăm la elevii din clasele I și a II-a unele deprinderi necesare conștientizării elementelor structurale ale faptului artistic muzical. Prin cîntecele învățate și prin audiții, copiii au progresat simțitor în dezvoltarea capacității de a gusta, de a recepționa și de a aprecia muzica.

Utilizarea testelor și chestionarelor în școală

Conf. dr. **ANDREI COSMOVICI**
Iași

Într-o serie de școli a apărut un nou specialist: consilierul școlar. Menirea lui principală constă în a stimula, organiza, realiza activitatea multiplă implicată de orientarea școlară și profesională a elevilor. Cum aspectul formativ al orientării[1] (educarea de aptitudini și interese la elevi) revine profesorilor, consilierul școlar are a se preocupa în special de propaganda școlară și profesională și de diagnosticul posibilităților, al intereselor autentice ale elevilor, stabilind evoluția lor probabilă. În acest scop, consilierilor li se cere să asiste la un mare număr de lecții și activități în afară de clasă, folosind instrumente moderne de lucru, cum sînt testele și chestionarele.

Orice profesor trebuie să caute să-și cunoască temeinic elevii, indiferent dacă în școală există sau nu consilier școlar. În timpul lecțiilor pe care le ține, profesorul se află într-o situație mai bună decît consilierul școlar. Predînd aceleași lecții de mai mulți ani, el știe bine care chestiuni sînt mai interesante și care mai aride, de aceea, în timp ce expune, distinge elevii cu interese reale pentru disciplină de cei nevoiți a face eforturi de voință spre a-l urmări. Observarea sa nu are un caracter pasiv: profesorul pune întrebări școlarilor și le solicită nu numai memoria, ci și gîndirea, imaginația (fie în timpul predării, fie în cadrul fixării sau al controlului), supunîndu-i astfel la anumite probe. Mai mult, experiența sa îl face să cunoască problemele dificile soluționate doar de cîțiva elevi dintr-o clasă, cît și pe acelea rezolvate de toți (cu excepția cîtorva, mai slabi). Înregistrînd răspunsurile, profesorul face o comparație implicită și poate stabili o ierarhie între ele.

[1] Asupra aspectului formativ al muncii de orientare se insistă mult astăzi. Vezi D. Salade, *Idei noi în orientarea școlară și profesională*, în *Contribuții la orientarea școlară și profesională*, E.D.P., București, 1969, p. 68—69.

Consilierul școlar, nefamiliarizat cu materia, nu-și poate da bine seama de aceste diferențe, observațiile sale nebazîndu-se pe un fond aperceptiv bogat, legat de predarea obiectului respectiv. Este adevărat că el, neavînd grija predării, poate observa mai în amănunt elevii și poate compara comportarea lor la diferite obiecte, dar aceasta nu suplinește decît parțial marele dezavantaj amintit.

Sînt destul de mulți profesori fără preocupări de a-și cunoaște elevii, care se adîncesc în povestire, relatări de fapte, explicații și nu se întreabă dacă sînt urmăriți de toți copiii, dacă sînt înțeleși de majoritatea lor sau numai de unii. Pe de altă parte, chiar acei profesori doritori să-și cunoască bine copiii și ajungînd la acumularea unor serii de date importante cu privire la intelectul, caracterul, interesele lor, tot nu izbutesc să facă față pe deplin acestei importante sarcini.

În adevăr, chiar dacă observăm copilul în timpul orei, chiar dacă-i punem întrebări, tot nu putem face unele disociații necesare pentru o bună cunoaștere a școlarului. De pildă, un elev al cărui tată (deși funcționar), avînd o solidă pregătire matematică, își ajută în mod judicios și perseverent copilul, va putea da răspunsuri bune și se va descurca în probleme grele pentru majoritatea colegilor săi. Totuși, școlarul poate să nu aibă aptitudini deosebite pentru matematică. În general, cultura obținută în familie, cînd e bogată și multilaterală, poate crea impresia unei inteligențe superioare celei reale și invers, condițiile grele materiale și culturale pot duce la o rămînere în urmă a elevului, el avînd totuși aptitudini de cunoaștere normale.

Cu atît mai mult ne putem înșela asupra caracterului unui copil. Se știe că mediul social în care se dezvoltă el își pune pecetea asupra comportării sale. Școlarul se prezintă în diverse ipostaze: ca „elev în tramvai", „elev în clasă", „coleg" etc., de acestea fiind legate anumite obligații, anumite drepturi și unele interdicții. În majoritate, elevii își însușesc destul de bine deprinderile respective, dar acestea nu exprimă întru totul adevăratele motive, aspirații, sentimente ale copilului. Între aparențele comportării și adevăratul caracter există uneori contradic-

ţii. Elevul cuminte, disciplinat, aparent cinstit, corect se dovedeşte cîteodată a fi de fapt un ipocrit, un egoist, cu aspiraţii meschine, capabil de acte care la un moment dat surprind pe toţi acei ce l-au cunoscut.

În ce priveşte relativitatea cunoaşterii persoanei pe baza observaţiei şi activităţii didactice desfăşurate în comun, s-au întreprins multe cercetări. cel mai bun exemplu ni-l oferă R. Bonnardel, care a solicitat doi şefi de lucrări (aflîndu-se în contact zilnic, timp de un an universitar, cu 157 de studenţi), să facă aprecieri în legătură cu 33 de trăsături (fizice şi psihice). Concordanţele dintre evaluări s-au dovedit a fi mici (coeficienţi de corelaţie între 0,13 şi 0,53 în cazul trăsăturilor psihice)[2].

Aşadar, aprecierile bazate numai pe observaţii şi convorbiri nestandardizate au o slabă valoarea diagnostică, afară de cazul că se întreprind exerciţii speciale şi frecvente în vederea obiectivării lor[3]. Ca urmare, atît profesorul, cît şi consilierul şcolar, dacă vor să ajungă la o cunoaştere profundă şi mai sigură a personalităţii unui elev, trebuie să recurgă şi la alte metode : biografică, studiul produselor activităţii, convorbiri speciale, chestionare şi mai ales teste.

Adevărul este că un profesor nu are răgazul de a întreprinde o cercetare mai detaliată în vederea cunoaşterii copiilor şi nu are nici pregătirea necesară.

Dintre metodele menţionate, testele sînt acelea care dau cel mai ridicat randament : într-un timp relativ scurt, ele ne îngăduie să culegem numeroase date cu privire la elev. Cel mai important merit însă nu este acesta, ci faptul că, folosind multe probe alese cu chibzuinţă, punem pe şcolar în faţa unor probleme foarte diferite, în situaţii variate, ceea ce constituie un foarte bun mijloc pentru a putea distinge esenţialul de neesenţial. Dacă noi nu putem cunoaşte persoana adevărată din spatele măştii sale zilnice, asta se explică tocmai prin faptul că o întîlnim mereu în aceleaşi condiţii pentru care ea se află pregătită. Îndată ce apar situaţii şi probleme noi, elevul trebuie să facă eforturi de adaptare, cunoştinţele concrete nu-l mai ajută suficient, „rolurile învăţate" nu se potrivesc. În acest fel, reacţiile sale şi rezultatele lor vor fi mult mai puţin expresia unei culturi insuficient asimilate. Astfel, se poate mai uşor face distincţie între influenţa aptitudinilor şi aceea a cunoştinţelor, între inteligenţă şi capacităţi, între reacţiile spontane şi deprinderi, se ajunge mai sigur şi mai repede la o cunoaştere aprofundată a copilului.

Un alt mare avantaj al testelor este obiectivarea aprecierii, a notării. Cea mai mare parte din teste sînt în aşa fel alcătuite, încît corectarea răspunsurilor să fie simplă şi să nu implice aprecieri. Cînd acest lucru nu este posibil, se face totuşi o standardizare a notării, dîndu-se numeroase exemple, care permit mai multor persoane, făcînd aprecieri fiecare pe cont propriu, să atribuie (în majoritatea cazurilor) aceleaşi cote aceloraşi subiecţi.

Obiectivitatea ierarhiei stabilite între elevi pe bază de teste mai este asigurată şi prin etalonare, adică printr-o comparaţie între şcolari făcută pe baze statistice. În acest scop se examinează un mare număr de copii de aceeaşi vîrstă şi de acelaşi sex, aleşi la întîmplare din populaţia întregii ţări şi se stabileşte cota care delimitează 50% din copii. Ea e considerată ca exprimînd nivelul normal al cunoştinţelor, aptitudinilor sau al trăsăturii de caracter măsurate de test. Pornind de la această cotă, se calculează diferitele categorii corespunzînd elevilor normali, buni, foarte buni, slabi etc.* Astfel, în locul comparaţiei implicite existente în evaluarea curentă a oamenilor şi la baza căreia stau adeseori criterii neclare, prin standardizare şi etalonare se ajunge la una explicitată, pe bază de criterii precise şi sprijinită pe un mare număr de cazuri[4]. Progresul în ce priveşte obiectivitatea aprecierilor este important.

Pot profesorii să utilizeze teste ? În principiu, testele constituie un instrument care, pentru a nu duce la greşeli serioase, trebuie folosit de o persoană pregătită în mod special, de un psiholog sau de un consilier şcolar. Cate-

[2] R. Bonnardel, *Recherche sur le degré de fidélité de l'évaluation de traits de comportament par observation de longue durée*. „Le travail humain" no 3—4/1964, p. 341—342.

[3] Gh. Zapan, *Metoda aprecierii obiective a personalităţii cu aplicaţii*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1970.

* Operaţia de etalonare e de fapt mai complicată, deoarece se ţine cont şi de o serie de factori care ar putea influenţa rezultatul : mediul rural sau urban, ocupaţia şi studiile părinţilor etc.

[4] A. Ombredane, *Préface à la première édition des „Methodes statistiques en psychologie appliqué"*, par J. Faverge, P.U.F., Paris, 1963, vol. I, p. VII—XVII.

goria utilizabilă și de cadrele didactice sînt testele de cunoștințe. Acestea conțin o serie de întrebări dintr-o anumită materie, conform cu programa școlară și alcătuite astfel, încît notarea lor să fie simplă. Fiind etalonate, ele ne permit, pe de o parte, o apreciere mai obiectivă a cunoștințelor, pe de alta, să ne dăm seama de pregătirea unei clase în raport cu nivelul mijlociu caracteristic tuturor elevilor din țară. Asemenea teste sînt deosebit de importante pentru organele de control, pentru inspectoratele școlare, ele permițînd să se verifice pe o bază obiectivă nivelul muncii din diferite școli, rezultatele obținute de un profesor sau de altul.

Testele de cunoștințe ar trebui să devină un instrument familiar cadrelor didactice, dar ele nu permit aprofundarea cunoașterii unui elev. Celelalte teste : de aptitudini și acelea destinate cunoașterii caracterului și structurii personalității (din care cea mai mare parte poartă denumirea de „teste proiective") nu pot fi utilizate de profesori. E adevărat că unele se aplică în grup, devenind un fel de probe de control, totuși, chiar și în acest caz, este necesar un specialist. Mai întîi, trebuie creată o atitudine plină de seriozitate față de test ; în timpul lucrului, trebuie controlat dacă fiecare elev a înțeles bine consemnul și în special dacă se fac eforturi reale de rezolvare. Uneori, copiii cer lămuriri și, desigur, nu orice răspuns este indicat ; deseori, trebuie înregistrat timpul de lucru al fiecăruia, cît și orice eveniment întîmplător care ar fi putut stînjeni rezolvarea etc. Apoi, chiar dacă modul de cotare e simplu, specialistul trebuie să urmărească concordanțele sau eventualele contradicții între diverse teste rezolvate, concordanța sau neconcordanța dintre cota finală la test și notele școlare sau cele cunoscute de profesor etc.

Unul din cele mai mari obstacole pe care le-au întîlnit psihologii a fost tocmai acel al nepotrivirii dintre rezultatele obținute la diferite teste, chiar în cazul celor presupuse a măsura aceeași capacitate (de pildă, aceea de concentrare a atenției), cît și contradicțiile constatate uneori cu datele observației. Ele se explică prin doi factori : a) testele nu sînt independente de experiența anterioară a copilului, chiar dacă ponderea acesteia e mult mai mică decît în cazul probelor școlare obișnuite* ; b) nici un test nu poate izola o anume funcție, o anumită însușire psihică din ansamblul personalității, adică, nu putem cunoaște numai gradul de dezvoltare a memoriei, atenției ș.a.m.d. Se poate asigura însă preponderența unui proces sau a altuia. Ca urmare, *după corectarea testelor se impune întotdeauna o interpretare,* o explicare a rezultatelor, pe care nu o poate face decît un specialist.

De altfel, testele aplicate în grup, deși utile, sînt insuficiente cînd e vorba de o cunoaștere mai completă și mai exactă a unui copil, pentru că ele sînt inevitabil mai puțin variate, mai artificiale, decît cele ce pot fi aplicate individual și fiindcă, oricum, nu putem observa în detaliu modul de lucru al copilului. Numai printr-un examen individual bine condus (în care nu se folosesc doar teste, ci și celelalte metode) se poate elimina cea mai mare parte din neajunsurile testelor, scoase în evidență de criticii lor [5]. Dar, un examen psihologic nu este cu nimic mai facil decît unul medical, ba, mai mult, el prezintă dificultăți similare cu cele ale diagnosticului medical de la începutul secolului trecut, deoarece testele nu au precizia analizelor biologice și a probelor radiografice utilizate azi în medicină.

Testele de grup sînt utile, totuși, chiar în munca de orientare școlară și profesională. În general, datele obținute din practica școlară, îmbinate cu o convorbire și cu studiul produselor activității, pot fi suficiente pentru diagnosticul necesar orientării profesionale, în circa 70% din cazuri [6]. Testele aplicate în colectiv ne ajută în special pentru a stabili mai exact care sînt acei copii care necesită un examen psihologic aprofundat.

Așadar, deși mai sînt și azi psihologi care cred că majoritatea testelor pot fi utilizate de profesori, [7]

* La testele de cunoștințe rolul culturii e desigur predominant.

[5] O succintă trecere în revistă a criticilor o găsim în articolul El. Maftei, *Aria și eficiența utilizării testelor în cercetarea psiho—pedagogică,* „Revista de pedagogie" nr. 12/1967, p. 92—94.

[6] Aceasta era opinia orientatorilor germani încă înaintea celui de-al doilea război mondial, deși utilizarea testelor era atunci supraapreciată. De ex. vezi A. Huth, *Die psychologischen Untersuchungen in der deutschen Berufsberatung,* „Ind. Psychol", 6/1936 (apud L'Année Psychol, 1937, p. 353).

[7] A. Ferré, *Les test à l'école,* A. Collin, Paris, 1966, p. 191.

cele arătate mai sus dovedesc contrariul.

Cît despre chestionare, oricît de simple ar părea, aplicarea și corectarea lor pun cam aceleași probleme ca și testele de grup, încît este totuși necesară prezența unui specialist. Dar aici apare o nouă problemă : dacă în general unui profesor nu-i trece prin minte să elaboreze un test, în ce privește chestionarele, lucrurile stau altfel. Mai toți profesorii-diriginți au imaginat și aplicat chestionare simple privitoare la profesiunea pe care ar dorî s-o aleagă elevul, la interesele și idealurile sale și altele. Or, *elaborarea unui chestionar conform cu cerințele științifice este de fapt mai grea decît aceea a unui test.*

In adevăr, chestionarul pune cîteva probleme foarte greu de rezolvat în practică. Îmi amintesc de o elevă din clasa a XII-a care răspunsese la un chestionar privitor la alegerea profesiunii că vrea să studieze astronomia. De fapt, nici un se gîndea la un asemenea viitor, dar i s-a părut „o ocupație interesantă“ (ideea și-a avut originea în faptul că un unchi al ei — persoană erudită — era și astronom amator). Acesta este pericolul cel mai mare și foarte greu de evitat : elevii răspund ceea ce li se pare „interesant“, ceea ce consideră că „e bine să răspundă“, în loc să exprime convingerile lor reale. Pentru a ajunge la acestea din urmă, de obicei, se pun mai multe chestiuni indirecte, aparent fără importanță, în așa fel încît din concordanța sau din întretăierea lor să reiasă adevărata opinie a celui chestionat [8]. Dar imaginarea unui astfel de sistem de întrebări e departe de a fi simplă.

Alte dificultăți sînt : tendința subiecților de a fi de acord de a răspunde afirmativ, prezentă la majoritatea persoanelor[9] ; influența reciprocă dintre răspunsuri (efectul de „halo"), efectul sugestiv al întrebărilor ș.a.m.d. Nu vom trece aici în revistă toate problemele ridicate de chestionar, cu atît mai mult cu cît ele au fost analizate în paginile acestei reviste [10], dar conchidem că un chestionar alcătuit la repezeală, fără chibzuință și verificări prealabile, ne poate sugera idei cu totul greșite despre părerile și atitudinile școlarilor.

În schimb, chestionarele științifice, elaborate de către specialiști, sînt foarte utile, deoarece ele pot constitui un instrument destul de bun în investigarea motivelor aspirațiilor, a caracterului copiilor, domeniu în care testele nu ne dau indicații precise decît într-un număr restrîns de cazuri.

Examenul psihologic individual ar trebui astfel organizat, încît să se apropie de modul „non-directiv“ de lucru : școlarul să participe activ și conștient la alegerea probelor, să se discute cu el rezultatele ; în felul acesta examenul psihologic devine nu numai un mijloc de diagnostic, ci și unul de convingere a copiilor în legătură cu școala sau profesiunea ce li se potrivește. Mai mulți psihologi cu experiență au reluat unele teste și chestionare imaginate de ei în deceniile IV—V, încercînd o adaptare și o reetalonare a lor. Ele încă n-au fost supuse discuției, pentru a ne pronunța cu privire la valoarea lor. În principiu, credem că trebuie să se țină cont și de experiența acumulată între timp. De pildă, în ultimii 30 de ani s-au făcut progrese foarte mari în domeniul chestionarelor. Elaborarea lor trebuie să respecte numeroase condiții, a căror importanță era ignorată în trecut. De aceea, în cazul chestionarelor, transformările și adaptările necesare vor trebui să fie mai profunde.

Teoria testelor a evoluat mai puțin. Între testele de azi și cele de acum 30 de ani, adesea, nu sînt decît mici deosebiri. Merită atenție totuși observațiile lui D. Wechsler, autorul unui test de inteligență foarte apreciat după cel de-al doilea război mondial. El se declară împotriva acelor teste care, urmărind să degaje factorul „g" (după caracterizarea lui C. Spearman), utilizează multe probe cu structură funcțională foarte asemănătoare (stabilirea unei relații între *c* și *d*, identică cu cea dintre *a* și *b*). În principiu, D. Wechsler cere o structură cît mai

[8] R. Mucchielli, *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, Ed. Sociales Française, Paris, 1968, p. 38.

[9] P. Pichot, *Méthodes de la psychologie sociale*, „Buletin de psychologie“, t. XVII, nr. 230/1964, p. 941.

[10] Luminița Ghivirigă, *Folosirea anchetelor în cercetarea pedagogică*, „Revista de pedagogie“ nr. 9/1969.

variată a probelor [11]. Experiența lui arată că o bună determinare a inteligenței presupune folosirea combinată a testelor verbale și a celor neverbale.

Astăzi a scăzut mult încrederea în posibilitatea determinării unor funcții izolate, cum ar fi memoria sau atenția [12]. În etalonare se preferă populații cu caracteristici omogene bine determinate; de exemplu, R. Bonnardel își etalonează separat proba sa de inteligență concretă, B 20, pentru: candidați la ucenicie (14—15 ani), ucenici în anul al III-lea (17—18 ani), muncitori calificați (20—30 ani) și tineri ingineri (21—25 de ani). Cînd e vorba de un etalon național se folosesc eșantioane stratificate după criterii culturale, economice și geografice. Foarte multă atenție se acordă validării, punctul cel mai slab al testelor: se utilizează „grupe de validare" formate din subiecți studiați îndelung prin mai multe metode. În general, exigențele privind etalonarea și validarea sînt mai mari decît în trecut.

Ca urmare, adaptarea științifică a unor teste românești din trecut sau a celor utilizate în Occident este o operație delicată, care cere conjugarea eforturilor unui mare număr de specialiști. Catedrele universitare, Institutul central de perfecționare a personalului didactic, Inspectoratele școlare, Institutul de psihologie, Institutul de științe pedagogice, centrele Academiei de științe sociale și politice ar trebui să colaboreze între ele, antrenînd și consilierii școlari în elaborarea de teste și chestionare, muncă ce se va prelungi mai mulți ani. În acest fel, consilierii vor înțelege mai bine instrumentele lor de lucru și vor cîștiga experiența necesară. Instruirea practică este acum factorul principal al formării lor profesionale.

Contribuind la elaborarea de teste și chestionare, aplicîndu-le și îmbinîndu-le cu celelalte metode, consilierii școlari vor putea corespunde întru totul așteptărilor și vor îndeplini, ca și în alte țări, un rol important în orientarea școlară și profesională a tinerei generații.

[11] D. Wechsler, *La mesure de l'intelligence de l'adulte*, P.U.F, Paris, 1961, p. 10 — 14.

[12] R. Meili, *Manuel du diagnostic psychologique*, (trad.), P.U.F., Paris, 1964, p. 86 — 97.

Pe marginea unor fraze date pentru analiză gramaticală la concursul de admitere în liceu

ȘTEFANIA POPESCU

La alegerea textelor pentru concursul de admitere în liceu se ține seama de următoarele cerințe: încadrarea în programa școlară a problemelor de gramatică pe care le cuprinde textul; prezența în fraza respectivă a unor aspecte sintactice variate și care să solicite mai mult judecata, pentru ca analiza lor să ofere o mai largă posibilitate de apreciere a măsurii în care candidații și-au însușit cunoștințele de bază și știu să opereze cu ele pentru a descifra logica gîndirii cuprinse în frază și a da astfel dovada de logica gîndirii proprii.

Observarea atentă a acestor cerințe a dus în majoritatea cazurilor la alegerea unor texte corespunzătoare și programei școlare și exigențelor unui concurs. În cîteva cazuri însă, se pare că unele aspecte sintactice mai ascunse n-au fost sesizate la selectarea textului. Ele au ieșit totuși la iveală în condițiile concursului, cînd atîtea minți au fost obligate să se concentreze asupra lor. Cu acest prilej, s-a putut constata că anumită construcție este susceptibilă de două interpretări, fapt care a dat loc la discuții. În această situație au fost o frază propusă la concurs cu cîțiva ani în urmă și o frază dată în sesiunea din iunie a.c. O construcție mai deosebită a prezentat și textul de la concursul din iunie 1969, dar atît profesorii, cît și candidații au trecut ușor peste ea, fără să-i observe dificultatea. Discuțiile pe marginea acestui text și a-

nalizele necorespunzătoare au fost cauzate de orientarea unora dintre profesori spre altă interpretare decît aceea din Gramatica Academiei.

Avînd în vedere situaţiile create, am socotit că pentru unele măsuri de viitor ar fi utilă analiza cauzelor care au provocat discuţii şi i-au dus pe candidaţi la soluţii diferite sau la formalism în analiză.

Reproduc din cele trei fraze numai ceea ce constituie contextul suficient pentru interpretarea construcţiilor vizate.

1. *A doua zi,* **cînd s-a dezmeticit şi a văzut pe mama Stanca la capul ei,** (galbenă ca turta de ceară, cu părul alb şi ciufulit, cu ochii traşi de durere,* *a sărit la gîtul ei... şi a început s-o sărute..., pîn-a podidit-o un plîns...* B. Şt. Delavrancea, *Sultănica.*

2. *Cînd mă deşteptai a doua zi,* **numai după o clipă, parcă, de somn,** *băgai de seamă că...* C. Hogaş. *În munţii Neamţului.*

3. *Împăraţi* **pe care lumea nu poate să-i mai încapă,**
Au venit şi-n ţara noastră...
Eminescu, *Scrisoarea III.*

Prima frază a pus problema dacă propoziţiile subliniate sînt atributive, determinante al substantivului *zi,* sau circumstanţiale de timp, în relaţie cu verbele *a sărit* şi *a început* (s-o sărute). Nu ştiu ce sens sintactic li s-a atribuit celor două propoziţii la alegerea textului. S-ar putea să fi fost considerate atributive, ca în lucrarea *„Analize gramaticale şi stilistice“* de D. D. Draşoveanu, M. Zdrenghea şi P. Dumitraşcu (ed. I, 1959)**, în care, la paginile 48—49, se respinge posibilitatea funcţiei temporale şi se dau lămurir pentru interpretarea propoziţiilor ca atributive explicative. Această funcţie este argumentată, între altele, prin topica propoziţiilor (plasarea lor imediat după substantivul *zi),* prin sensul acestui substantiv („substantiv — al timpului“), prin faptul că el apare determinat de un numeral cu valoare adjectivală şi prin încadrarea subordonatelor între virgule (argument adus pentru rolul explicativ al atributivelor). Dacă aceasta a fost interpretarea acceptată la alegerea textului, s-ar putea ca prin propoziţiile respective să se fi urmărit capacitatea de judecată a candidaţilor, posibilitatea lor de a sesiza deosebirea dintre propoziţiile atributive introduse prin adverbul relativ *cînd* şi propoziţiile temporale. Textul n-a oferit însă un astfel de prilej, pentru că, luînd în considerare toate condiţiile contextuale, se poate demonstra cu suficiente argumente şi funcţia circumstanţială de timp. Majoritatea candidaţilor s-au oprit la această soluţie, văzînd o legătură logică între întrebarea *cînd a sărit (la gîtul ei)* şi *a început (s-o sărute)* ? şi răspunsul — *cînd s-a dezmeticit şi a văzut...* Cred că nimic nu ne împiedică să acceptăm această soluţie ca o analiză corectă, chiar dacă ar rămîne în picioare şi unele argumente în favoarea raportului de subordonare atributivă. Dacă totuşi sensul temporal a putut să fie mai ascuns pentru unii profesori sau candidaţi, aceasta se datoreşte, după părerea mea, faptului că au fost eliminate din frază tocmai acele construcţii care scot în evidenţă strînsa legătură dintre conţinutul celei de-a doua subordonate şi propoziţiile următoare. Întregind textul cu ceea ce a fost eliminat *(A doua zi,... cînd a văzut pe mama Stanca la capul ei,* **galbenă ca turta de ceară, cu părul alb şi ciufulit, cu ochii traşi de durere,** *a sărit la gîtul ei şi a început s-o sărute...),* se poate observa că subordonata respectivă arată nu numai timpul cînd s-au petrecut acţiunile exprimate prin verbele din cele două propoziţii regente, ci şi motivarea acestor acţiuni (cînd a văzut-o în starea în care se afla). În ceea ce priveşte topica şi încadrarea între virgule a celor două subordonate, aceste aspecte pot fi lămurite nu numai prin considerarea propoziţiilor ca atributive explicative, ci şi prin condiţiile contextuale ale subordonatelor temporale. În contextul dat, aceste temporale ocupă locul cel mai indicat pentru ceea ce exprimă din punct de vedere logic şi psihologic. Ele sînt aşezate după complementul circumstanţial de timp *a doua zi,* pentru că au rolul de a restrînge sfera mai largă a timpului la momentul din zi în care s-au petrecut acţiunile exprimate de verbele regente. Locul temporalelor

* Fragmentul pus între paranteze n-a fost cuprins în textul dat la concurs. L-am adăugat pentru nevoile interpretării.

** Presupun acest lucru, deoarece fraza dată la concurs prezintă eliminarea aceloraşi construcţii (cele pe care le-am pus între paranteze) ca şi în lucrarea citată.

înaintea propoziției regente are o explicație logică (și gramaticală) și una psihologică : temporalele sînt în raport de anterioritate față de acțiunile din regentele lor, iar psihologic, a doua temporală, motivînd aceste acțiuni, impune plasarea celor două subordonate în locul pe care îl ocupă. Topica propozițiilor temporale fiind liberă, cele din textul dat ar fi putut sta și după propozițiile *a început s-o sărute (a sărit la gîtul mamei Stanca și a început s-o sărute cînd s-a dezmeticit și a văzut-o galbenă ca turta de ceară* etc.), dar motivele arătate mai sus fac ca această topică să apară nefirească ; pe de altă parte, locul indicat este ocupat de drept de altă temporală cu acțiune posterioară (pîn-a podidit-o un plîns). Încadrarea temporalelor între virgule se explică astfel : prima virgulă desparte o subordonată temporală de un complement circumstanțial de timp — *a doua zi*, iar a doua virgulă privește construcția descriptivă și explicativă *galbenă ca turta de ceară, cu părul alb și ciufulit, cu ochii trași de durere*, izolată prin virgule, ca orice construcție de acest fel.

După cum se vede, atît în privința termenilor regenți, cît și a topicii și punctuației acestor subordonate, se pot aduce argumente și pentru funcția de propoziții atributive, și pentru aceea de circumstanțiale de timp. Acesta ar fi un indiciu că relațiile sintactice din fragmentul considerat sînt mult mai complexe și că n-ar fi exclus ca prin asocierea argumentelor pentru funcția temporală cu principalele argumente aduse în lucrarea citată, pentru interpretarea propozițiilor ca atributive explicative, să se ajungă la concluzia că propozițiile în discuție au o dublă subordonare : atributive față de substantivul *zi* și temporale față de verbele *a sărit și a început (s-o sărute)**. În acest caz, discuția provocată de aceste subordonate, cu prilejul concursului de admitere în liceu, s-ar explica printr-o cauză reală : dubla lor subordonare. Raportînd problema la felul cum au fost analizate aceste propoziții de către candidați, (temporale sau atributive), înseamnă că n-au greșit nici unii nici alții. Numai că, în limita cunoștințelor** fiecare a indicat un singur raport sintactic, deși poate că la baza soluției date a stat sesizarea ambelor raporturi. ***

Am insistat asupra problemelor ridicate de acest text, pentru că ele atrag atenția asupra necesității de a proceda la considerarea atentă a tuturor aspectelor sintactice — din interiorul subordonatelor supuse analizei, de la stînga și de la dreapta lor — și de a observa păstrarea contextului suficient atunci cînd vrem să reducem lungimea unei fraze. Aceste măsuri preliminare vor conduce în mod sigur la descoperirea acelor aspecte ale textului care ies din cadrul programei școlare. Măsurile indicate privesc mai ales textele prin care profesorul urmărește o problemă de judecată, cum este opoziția dintre sensurile sintactice ale unor subordonate cu aceleași elemente introductive.

Textul al doilea a provocat discuții în legătură cu încadrarea construcției *numai după o clipă, parcă, de somn* în prima sau în a doua propoziție. Din punctul de vedere al referirii, prin conținutul ei, construcția se leagă de cele spuse în prima propoziție, dar sintactic, ea nu este în legătură cu nici una din propozițiile frazei în care se află, pentru că este o construcție incidentă, prin care se aduce o informație suplimentară [1] — impresia vorbitorului că somnul nu durase decît o clipă. Valoarea de construcție incidentă este subliniată prin adverbul de atitudine *parcă* și indicată prin încadrarea construcției între virgulele care notează pauzele mai mari din rostire. Această valoare ar fi apărut și mai clar dacă adverbul ar fi fost pus la începutul construcției și dacă în locul virgulelor s-ar fi folosit liniile de pauză : *Cînd mă deșteptai a doua zi* — **parcă numai după o clipă de somn** — , *băgai de seamă că...*

Inexistența legăturii sintactice cu vreuna din propozițiile între care se află plasată construcția, precum și faptul că

* După mine însă, mai bogat susținută de context, deci mai evidentă este funcția temporală.

** În școala generală nu se predau decît subordonatele cu un singur sens sintactic și cu un singur cuvînt regent.

*** Aceasta ne îndeamnă să reflectăm asupra avantajelor pe care le-ar aduce informarea elevilor cu privire la împletirea în aceeași propoziție a două sensuri de subordonare. Sînt convinsă că o astfel de informare ar constitui un important mijloc de dezvoltare a gîndirii și a spiritului de observație al elevilor și ar simplifica mult analiza frazei, înlăturînd bătaia de cap și risipa de timp, soldate adesea cu soluții insuficient motivate sau limitate la un singur sens al subordonării, chiar cînd elevii l-au sesizat și l-au pus în cumpănă și pe al doilea sens.

[1] Vezi *Gramatica Academiei*, vol. al II-lea, paragraful 965, p. 422.

absolvenții școlii generale nu au cunoștințe despre cuvintele și construcțiile incidente (aceste noțiuni nu sînt prevăzute în programa școlară), explică discuțiile cu privire la locul sintactic al construcției, ezitările candidaților și soluțiile diferite la care au ajuns. Unii au inclus construcția incidentă în prima propoziție, iar alții au atribuit-o propoziției a doua. Alții (mai puțini la număr) au scos din construcție grupul de cuvinte, *parcă, de somn,* pentru a obține o propoziție cu un conținut logic — *numai după o clipă, băgai de seamă* —, dar n-au mai văzut că grupul respectiv nu se încadrează logic în prima propoziție (sau poate că n-au mai știut ce să facă cu aceste cuvinte, singurele care, de fapt, nu se potriveau în nici una din cele două propoziții). În cazuri izolate, a apărut și a patra soluție : interpretarea construcției incidente ca o propoziție cu predicatul *parcă.* Chiar dacă în aprecierea lucrărilor a fost considerată bună prima soluție, după părerea mea, cele mai concludente dovezi de judecată se află în celelalte soluții, pentru că ele arată strădania celor ce le-au adoptat de a-i găsi construcției respective un loc pe care i-l refuza prima propoziție.

Fraza a treia prezintă prin grupul de proprozitii *pe care lumea nu putea să-i mai încapă* fenomenul sintactic numit de Gramatica Academiei „împletirea subordonatei cu regenta", fenomen care „constă în faptul că, deși propozițiile introduse prin pronume, adjective sau adverbe pronominale sînt regente ale celor conjunctivale, elementele lor introductive au rol de părți de propoziție în propozițiile introduse prin conjuncții" (vol. al II-lea, paragraful 758). În construcția de care ne ocupăm, este clar că pronumele relativ *pe care* deși introduce prima subordonată, are funcția de complement direct al verbului din propoziția următoare, ca și pronumele *i* pe care îl anticipează **pe care să-i** *încapă).* Că pronumele relativ nu este complement al verbului *nu putea* se vede și din lipsa de sens a construcției *nu putea pe împărați (= pe care).* Am semnalat această particularitate a textului, deoarece prin tema concursului s-a cerut și analiza sintactică și morfologică a cuvintelor din propozițiile discutate. Candidații i-au atribuit pronumelui *pe care* funcția reală de complement direct, dar analiza a fost formală, complementul fiind raportat la verbul *nu putea.* Dificultatea textului și greșeala au trecut neobservate.

Fragmentul a provocat însă discuții cu privire la felul subordonatei *să-i mai încapă.* Unii profesori și o parte din candidați au considerat-o completivă directă, iar alții predicativă. Aceasta înseamnă că în școala generală nu există un mod unitar de interpretare a subordonării față de verbul *a putea* și că unii profesori, sub influența lucrărilor despre sintaxa construcțiilor cu verbe auxiliare de modalitate ; au părăsit poziția Gramaticii Academiei, potrivit căreia verbul *a putea* cere o subordonată completivă directă. Este o abatere[2] care cred că ar trebui combătută, mai întîi, pentru că predarea gramaticii în școala generală trebuie să aibă o bază științifică unitară, și, în al doilea rînd, pentru că nerespectarea acestei cerințe duce la situații de felul celei arătate mai sus, care fac să ne punem în mod firesc întrebarea : cum vor fi apreciate lucrările candidaților ai căror profesori se află pe altă poziție decît aceea a profesorului examinator ?

Consider că situațiile semnalate prin comentarea celor trei texte cer unele măsuri prin care să se evite în viitor greutățile cauzate de anumite subtilități ale textelor și să se înlăture interpretarea diferențiată a unor probleme de gramatică în școala generală. În acest scop, sugerez următoarele :

— Spre a se preveni selectarea pentru concurs a unui text cu aspecte sintactice mai greu de sesizat și a căror analiză ar putea însemna depășirea programei școlare, cred că ar fi bine ca din colectivul alcătuit pentru alegerea textului să facă parte și un specialist cu pregătire superioară. Rolul acestuia ar fi de a semnala ce probleme de sintaxă prezintă frazele rămase la ultima etapă de triere, pentru ca raportarea textelor la programa școlară să se facă pe baza unei analize minuțioase și de înaltă competență.

[2] Abaterea privește și construcțiile alcătuite din verbele *a putea, a trebui, a începe, a continua* etc. + *verb la infinitiv,* construcții predate de unii profesori ca „predicate verbale compuse". După informațiile pe care le-am cules, se pare că numărul profesorilor care au adoptat interpretările menționate a crescut simțitor, probabil, ca urmare a orientării din lucrările de îndrumare în analiza gramaticală, apărute în ultimul an (*Probleme de analiză a frezei de* Aurel Nicolescu și *Manual preparator de limba română* de Gh. N. Dragomirescu).

— Pentru a se asigura predarea unitară a problemelor de gramatică în şcoala generală, propun ca în partea introductivă a programei şcolare să se specifice că interpretarea faptelor de limbă trebuie făcută în spiritul Gramaticii Academiei. De asemenea, ar fi necesar ca în manualele de gramatică să se introducă construcţii (exemple comentate şi texte de analizat) cu verbele *a putea, a trebui, a începe, a continua, a termina* etc., atît la sintaxa propoziţiei (complementul direct exprimat prin verbe la infinitiv), cît şi la sintaxa frazei (propoziţia subiectivă în relaţie cu verbul *a trebui* şi propoziţiile completive directe în relaţie cu celelalte verbe menţionate). Propun să se facă aceste completări, deoarece s-ar putea ca orientarea unor profesori spre alte soluţii să se explice prin faptul că din manualele şcolare lipseşte în prezent materialul care ar putea atrage atenţia profesorilor asupra modului în care trebuie predate verbele respective.

Problema predării unitare fiind legată, după cum s-a văzut, şi de conţinutul lucrărilor de analize gramaticale, îmi permit să le propun pe această cale autorilor acestor îndrumătoare utile pentru profesori (cu excepţia modului de abordare a sintaxei verbelor auxiliare de modalitate sau de aspect) să reflecteze dacă nu ar fi mai potrivit (adică în interesul celor cărora se adresează) ca în ediţiile viitoare, oriunde vin cu alte interpretări decît cele din Gramatica Academiei, să menţioneze în mod special acest lucru şi să arate neapărat şi punctul de vedere din tratatul Academiei. Ideal ar fi însă ca în orice lucrare prin care autorul îşi propune să fie un îndrumător al celor ce se pregătesc pentru un concurs oficial (chiar dacă este vorba de concursul pentru admiterea în învăţămîntul superior), să se prezinte pe primul plan linia oficială şi numai ca material suplimentar, informaţiile privitoare la stadiul ştiinţific al problemelor respective şi la opţiunea autorului pentru o teorie sau alta.

ÎNVĂȚAREA SCRISULUI ÎN ȘCOALĂ* SCRIERE OBLICĂ — SCRIERE VERTICALĂ?

IULIAN NICA
DUMITRU MUSTER

Problema scrisului este, pe plan mondial, o problemă deschisă, adică încă nerezolvată (din categoria problemelor calendarului, a bazei numărătorii, a sistemului metric). Încă fostul Institut de cooperație intelectuală, al fostei Ligi a Națiunilor, avea problema în atenție. Interesa atunci introducerea alfabetului latin pentru alfabetizarea țărilor chemate la cultură. Dar s-a vorbit atunci și de cusururile în general ale alfabetului, ca produs istoric-social, și se punea în discuție ideea creării unui alfabet nou, logic structurat.

A mai fost supusă discuției și simplificarea alfabetului, ca o etapă necesară; s-au făcut propuneri radicale chiar, ca introducerea unui singur semn, din cele în uz în oricare alfabet, pentru fiecare sunet, atît la scrierea de tipar, cît și la cea de mînă, atît pentru literele majuscule, cît și pentru cele minuscule. [1]

Problema în dezbatere în școala românească, ridicată în ultimii ani de colectivul dr. Florica Bagdasar — Florica Niculescu, a pornit de la propunerea de a se introduce învățarea *scrierii simplificate verticale* (în faza inițială se spunea impropriu „dreaptă"), în locul *scrierii caligrafice oblice* tradiționale. [2]

Ministerul Învățămîntului a aprobat introducerea experimentală a scrierii propuse într-un număr de școli, cuprinzînd ulterior șapte sectoare ale Capitalei. În același timp, Ministerul a dispus ca Institutul de științe pedagogice să înceapă cercetarea comparativă a celor două scrieri. Sectorul învățămîntului elementar al Institutului (cercetătoarea Ana-Maria Ichim) a cercetat problema, începînd cu clasa I, în anul școlar 1966—1967; a ajuns acum, în anul școlar 1969—1970, la clasa a IV-a.

Între timp a devenit clar că problema trebuie redusă la aspectul *înclinării* scrierii (vertical sau oblic), fiindcă *simplificarea* constituie o variabilă deosebită în cercetare și ea este unanim acceptată în interesul sporirii eficienței învățămîntului și a fost adoptată și pentru scrierea oblică. [3]

Concluziile cercetării Institutului, la sfîrșitul etapei care a urmărit comparativ scrierea verticală — scrierea oblică pînă cînd loturile implicate în cercetare au absolvit clasa a IV-a, sînt următoarele (rezumăm concluziile referatului cercetătoarei A. M. Ichim):

1. Poziția corectă se poate asigura în ambele tipuri de scrieri (scoliozele și miopia nu sînt demonstrate).
2. Lizibilitatea este similară în ambele scrieri.
3. Viteza este mai mare în scrierea oblică cu peste 20%.

Susținînd scrierea simplificată oblică, cercetătoarea mai face și următoarele propuneri:

1. Oblicitatea scrierii simplificate să aibă o înclinare pînă la 20° — fără să se absolutizeze și permițîndu-se o înclinare individualizată, potrivit particularităților morfo-fiziologice ale școlarului (recomandarea BIE nr. 23/1948 prevede, printre altele, dezvoltarea scrierii personale).

2. În acest scop, să se renunțe la rețeaua grafică (aritmetică sau înclinată) a caietelor, rămînînd doar liniile orizontale.

3. Să se introducă instrumentele moderne de scris (pix, stilou), care înlocuiesc scrisul de apăsare prin scrisul de tracțiune.

În dezbaterea problemei s-a dovedit că și aspectul „vertical — oblic" nu mai este important, fiindcă „verticalitatea" este privită totuși în limitele unei îngăduințe, de o parte și de alta, de circa 10° (ceea ce este foarte aproape de propunerea „obliciștilor", pentru o

* La 1 iulie 1970 s-a ținut la Casa corpului didactic din București, în cadrul planului de acțiuni al Ministerului Învățămîntului, Direcția generală pedagogică și Institutului de științe pedagogice, cu participarea unor delegați ai cadrelor didactice de la clasele I—IV din Capitală (convocarea inspectoratului școlar), dezbaterea etapei actuale a cercetării privind problema scrisului. Relatarea de față rezumă referatele organizatorilor și opinii din discuție.

[1] Dumitru Muster, *Reforma scrisului — o problemă culturală deschisă. Propunere practică de simplificare parțială a oricăruia dintre alfabetele existente. Adoptarea unui singur rînd de semne pentru litere*, în „Ateneu" 3 (56), anul VI, martie 1969.

[2] Dr. Fl. Bagdasar, Fl. Niculescu, *Scrierea simplificată verticală. Fundamentare psihologică. Îndrumări metodice*, Institutul de științe pedagogice, București, 1969.

[3] Institutul de științe pedagogice, *Scrierea oblică simplificată*, în „Gazeta Învățămîntului" nr. 997 din 30 mai 1969.

înclinare neabsolutizată pînă la 20°, iar o oarecare oblicitate spre dreapta este indispensabilă cursivității scrierii de la stînga spre dreapta). Tot în dezbateri s-a mai arătat că simplificarea literelor trebuie încă perfecționată. S-a propus folosirea la începutul învățării a creionului (fiindcă pasta pixului nu este încă reușită și stilourile nu sînt la îndemîna copiilor) și a fost și o voce pentru cultivarea caligrafiei (cu litere buclate și gros-subțire).

În anii următori, Institutul de științe pedagogice va continua cercetarea sub aspectul constatării a ce se păstrează din înclinarea învățată de elevi (verticală sau oblică), adică a intervenției biotipului în scriere. Se va face și o anchetă printre cadrele didactice implicate în problema scrierii, privind toate aspectele pedagogice ale problemei. Probabil că vor fi avute în vedere și alte consultări (medici-igieniști și logopezi, anchete asupra scrierii în lumea adulților).

Etapa de cercetare încheiată cu anul 1969—1970 a pregătit o masă de elevi și de cadre didactice suficient de numeroase pentru asigurarea valabilității cercetării din etapa viitoare.

O NOUĂ ETAPĂ ÎNTR-O EXPERIENȚĂ PEDAGOGICĂ *

Conf. univ. dr.
ALEX. TOHĂNEANU

Concursurile artistice organizate de Consiliul Național al Organizației Pionierilor au reprezentat, în cei patru ani de la inițierea lor, o vastă prospectare a filonului de energie creatoare juvenilă din țara noastră.

Chiar de la început, din 1967, s-a răspuns apelului lansat de Consiliul Național cu un mare entuziasm. Entuziasmul generos, caracteristic vîrstei cravatelor roșii, a apărut ca cea mai prețioasă premisă a succesului. S-au ivit însă unele dificultăți în calea acestei acțiuni : inerția și comoditatea unora dintre cei care erau chemați să dea curs acțiunii pe plan local, neîncrederea în posibilitatea realizării scopului propus. Cea mai mare dificultate a reprezentat-o, și o mai reprezintă încă, în unele părți, lipsa de înțelegere a problemei ; mulți nu înțeleg deosebirea dintre desenul descriptiv, cu forme convenționale uneori, de reprezentare obiectiv-științifică, pe de o parte, iar pe de altă parte, activitățile plastice creatoare. Nu se înțelege peste tot că este o mare deosebire între desenul pus în slujba rosturilor practice ale vieții (ca mijloc curent de comunicare, ca instrument de cercetare științifică și ca limbaj al tehnicii) și între creația artistică cu ajutorul mijloacelor figurative plastice. Cu alte cuvinte, nu este înțeleasă deosebirea dintre imaginea descriptivă-reproductivă (științifică, cînd este cazul) și imaginea artistică. Nu s-a înțeles și nu se înțelege încă, de către unii, că este un desen care vehiculează imagini comune, accesibile tuturor oamenilor normal dezvoltați, care se poate însuși în condiții obișnuite de activitate practică (la un nivel de o mai mare sau de o mai mică promptitudine și precizie) și că este o artă a imaginilor condiționată de sensibilitate, susținută de o adîncă emotivitate și propulsată de o capacitate imagistic-creatoare, ce transpune această activitate pe planul înțelegerii spirituale a vieții.

De la început s-a observat o receptare și o înțelegere inegală a problemei de către cei care triau și făceau selecția lucrărilor și adeseori chiar de către unii dintre profesorii de desen. Un profesor de desen care este el însuși artist altfel vede și înțelege lucrurile și altfel le înțelege unul lipsit de sensibilitate și de viziune artistică, ce se mărginește la o activitate didactică șablonardă.

Activitatea și priceperea profesorului se poate constata la fața locului. Adeseori, realizări prețioase ale școlarilor, prețuite și propuse pentru selecție de unii profesori, au fost oprite pe loc, datorită neînțelegerii celor ce alcătuiau comisiile de selecție. S-au trimis multe reproduceri banale după chipuri din cărți și multe lucrări executate cu minuțiozitate fotografică, lipsite de orice înfiorare artistică, cu intenția de a fi considerate creații artistice. S-a constatat cum, adesea, a fost deturnat drumul firesc de înțelegere și simțire a lucrurilor, determinat de dezvoltarea psihică a copiilor, cerîndu-li-se să facă lucruri ce-i depă-

* Expoziția republicană de desen a pionierilor și școlarilor pe anul 1970.

şeau şi nu răspundeau intereselor vîrstei, ajungîndu-se astfel la maniere tehniciste, goale de conţinut şi de simţire.

Expoziţiile republicane, ce încoronează concursurile artistice pe ţară, cîştigă o nouă valenţă spirituală, aceea de a fi o mare şcoală educativă pentru înţelegerea artei copiilor. Forţa educativă a acestora se amplifică prin influenţa pe care o exercită tabăra de creaţie artistică de la Homorod. Acestui scop îi servesc şi excepţionalele albume *Lumea colorată a copilăriei* şi *Dăruiţi copiilor vopsele*, editate de Consiliul Naţional, precum şi cărţile pe care le tipăreşte Consiliul cu acelaşi scop (de exemplu : *Copii-poeţi*, ce cuprinde creaţii literare de-ale copiilor, ilustrate tot de copii).

De la an la an, lucrurile încep să se limpezească, rezultatele sînt adeseori de-a dreptul spectaculoase. Încetul cu încetul, dispare inerţia, dovezile unei bune înţelegeri a lucrurilor sînt tot mai frecvente. Sosesc la Consiliul Naţional realizări tot mai valoroase, în număr tot mai mare. Este firesc ca pe fondul de simţire artistică, prin care se caracterizează din veac creaţiile poporului, să se grefeze o mare sensibilitate juvenilă.

An de an se afirmă noi centre de creaţie artistică a tineretului, unele de durată, altele fulgurante. Piteşti şi Vultureşti, în judeţul Argeş, Stoicăneşti-Olt, Petroşeni-Hunedoara, Tichileşti-Brăila, Plosca-Teleorman, Bălăceanca şi Cernica-Ilfov. Şcoala nr. 22-Iaşi şi multe alte centre artistice, cărora anul acesta li s-a adăugat un număr masiv de numeroase alte asemenea centre, dovedesc marea amploare şi rodnicie pe care o ia acţiunea pornită de Consiliul Naţional al Organizaţiei Pionierilor.

Efervescenţa creatoare devine tot mai vie, realizările tot mai valoroase, iar centrele de intensă creaţie tot mai dese. Dintre multele mii de creaţii ce au trecut anul acesta prin faţa juriului — la nivel republican — au fost apreciate ca demne de a figura în expoziţia naţională circa 800. Spaţiul de expunere n-a permis însă cuprinderea în expoziţie decît a 300 dintre acestea. Celelalte lucrări îmbogăţesc fondul artistic al Consiliului Naţional şi servesc în mod deosebit pentru schimbul artistic cu străinătatea. De altfel, lucrările pionierilor şi şcolarilor noştri sînt prezentate în tot mai multe expoziţii internaţionale, atrăgîndu-şi autorizate aprecieri şi elogii, multe dintre ele fiind distinse cu prestigioase premii. Solicitările tot mai dese şi recunoaşterea calităţii acestor lucrări atestă rolul de adevăraţi mesageri culturali pe care-l au creaţiile artistice ale copiilor români, anul acesta fiind prezente la expoziţiile internaţionale din Franţa, Polonia, Finlanda, India şi Japonia, fără să punem la socoteală prezenţa lor pe toate meridianele globului, în anii trecuţi.

Anul acesta, expoziţia republicană s-a deschis la Teatrul de dramă din Braşov.

Pentru valoarea artistică şi pentru consecvenţa cu care se menţin de-a lungul anilor la acelaşi ridicat nivel artistic, ca şi pentru marea bogăţie a creaţiilor, începem analiza exponatelor din expoziţia republicană a pionierilor şi şcolarilor cu acelea trimise de copiii din Vultureşti. Simţul ritmului, formelor şi culorilor, foarte dezvoltat la aceşti copii, imprimă sensuri surprinzătoare elementelor structurale ale picturilor, dînd naştere la idei şi soluţii ce măresc farmecul acestor lucrări. Ne aflăm într-o lume a surprizelor, în care totul este posibil, dar care în acelaşi timp este o lume a armoniei şi unităţii de construcţie. Varietatea elementelor componente se arhitecturează într-o unitate compoziţională armonică, răspunzînd logicii afective determinate de ritm şi unitate cromatică, nota dominantă a tuturor lucrărilor fiind bunul gust.

Soluţiile compoziţionale sînt în continuă schimbare, dar din cînd în cînd copiii din Vultureşti îşi mai amintesc unele preferinţe ale lor, din anii trecuţi, cum sînt compoziţiile realizate prin etajări. Acestea însă au o mare varietate inventivă. Chiar gamele cromatice sînt mereu altele, una fiind realizată în armonie de verde (Diaconescu Lucia) sau în armonie pe bază de griuri (Diaconescu Viorel), alta în armonie de albastru (Arsenescu Puiuţa).

Sînt atît de interesante creaţiile elevilor de la şcoala din Vultureşti şi atît de bogate în daruri sufleteşti, încît ar merita un studiu adîncit sub aspect estetic şi psihologic. Învăţătorul Nelu Mărgescu, prin măiestria sa pedagogică, prin pasiunea şi devotamentul său faţă de cei pe care îi educă, pune în lumină comori de simţire care ne arată cît de bogat este sufletul copiilor şi cît de variat este registrul posibilităţilor de expresie.

Anul acesta, copiii din Vultureşti s-au întrecut pe ei înşişi. Numărul trofeelor cucerite este elocvent : 6 din cele 10 premii I pe ţară (obţinute de Maria Dumitra, Onică Tanţa, Păunoiu Ion şi Banu Luminiţa, toţi patru din clasa a II-a, apoi de Arsenescu Puiuţa şi Diaconescu Lucy, din clasa a VI-a) ; 4 premii II, din cele

15 pe țară (Voina Ion și Vichi Elena din clasa a II-a, Grama Laurențiu și Radu Nicolae, din clasa a VI-a) ; 5 premii III, din 20 (Mărgescu Ion, clasa a II-a, Voinea Ion, clasa a II-a, Constantinescu Elena și Onică Lucia, din clasa a VI-a). Acestor premii li se adaugă și cele 8 mențiuni dintr-un total de 34. Este un palmares excepțional, care aduce mare laudă unui sat și unui județ.

Județul Ilfov, care și la expozițiile republicane din anii trecuți a fost reprezentat în mod remarcabil prin creațiile venite din Bolintin-Vale, cărora li se mai adăugau cele trimise din comunele Bălăceanca, Cernica, Pipera și Voluntari, anul acesta a avut o participare excepțională, situîndu-se, împreună cu județul Argeș, la locul de frunte în acest simpozion artistic. În județul Ilfov au apărut anul acesta noi centre artistice, printre care deosebit de valoros este cel din comuna Afumați, care împreună cu Vultureștii și cu Bolintinul a imprimat o ținută deosebită expoziției republicane de la Brașov.

În toate lucrările sosite de la Afumați se reflectă puternic influența educativă a profesoarei Aurelia Matei, care, respectînd sfera preocupărilor și viziunea imaginativă a elevilor săi, le cultivă sensibilitatea, bunul gust și înțelegerea valorilor estetice. Admirabila îmbinare a elementului copilăresc (naivitate, stîngăcie plină de candoare, viziune fabulatorie a lumii) cu înțelegerea unității și organizării tabloului, cu împlinirea armoniei formelor și cu gustul — dus uneori pînă la rafinament — al armoniei culorilor, oferă creații cu adevărat surprinzătoare. În lucrările acestor copii totul se leagă, se integrează și se armonizează. Întreaga suprafață a tabloului vădește întrepătrunderea spontană a culorilor, accente și suprapuneri de tonuri și nuanțe, prin care autorii urmăresc în mod conștient realizarea echilibrului și armoniei.

Și în expoziția de anul acesta, de la Brașov, activitatea artistică din Bolintin-Vale (Ilfov) reflectă preocupările autorilor și consemnează evenimentele care le solicită atenția într-un moment dat sau care răspund unor interese de lungă durată.

Animatorul cercului de artă, Vasile Chinschi, creează copiilor un climat de exprimare liberă și stimulează dezvoltarea personalității artistice a acestora, propunînd tematici adecvate vîrstei și dorinței membrilor cercului. Noi centre artistice se afirmă de astă dată în județul Ilfov : Școala din Cucuieți, școlile din Plătărești, Voluntari, Pipera, Butimanu și Fierbinți.

Ce loc de frunte ocupă județul Ilfov în expoziția republicană de anul acesta se vede din marele număr de distincții obținute : trei premii I (Alecu Rodica și Temistocle Florentina, clasa a V-a, de la Afumați și Păun Maria, clasa a VI-a, de la Bolintin-Vale) ; șase premii II (Chițănan Vasile, clasa a VI-a și Niță Ilinca, clasa a VII-a, din Bolintin, Temistocle Florentina, din Afumați, care a obținut două premii II și Gheorghe Livia, clasa a V-a tot din Afumați, Popa Elisabeta, din clasa a V-a, din Voluntari) și șapte premii III (Păun Ionica, Pena Angheluș, Tudor Vasile, clasa a V-a și Dobre Ion, clasa a VI-a, din Afumați ; Dumitrache Elena, clasa a V-a și Năstase Ștefania, clasa a VIII-a, ambele din Bolintin-Vale și Grigore Nicolae clasa a VI-a, de la școala din Cernica). De asemenea, pionierii și elevii din județul Ilfov au mai obținut 16 mențiuni din totalul de 34 pe țară.

Bucureștiul a obținut un premiu II (Benca Ionel, clasa a III-a, Școala generală nr. 95) și un premiu III (Munteanu Mihaela, clasa a II-a, Școala generală nr. 76).

Prin selecția remarcabilă a lucrărilor de către un juriu care a dovedit interes deosebit și competență, s-a afirmat județul Arad, toate lucrările sosite de acolo fiind admise în expoziția națională, cum și alte județe ca Brăila, Constanța, Iași, Galați, apoi, Casa pionierilor din Petroșani, care a obținut un premiu III, (Mitrea Radu, clasa a IV-a), județul Suceava, care a obținut un premiu II, prin lucrarea trimisă de Ionescu Sorin, clasa a IV-a de la Școala nr. 3 din Cîmpulung-Moldovenesc, sau județul Timișoara care a obținut de astă dată un premiu I, prin Mărgelu Elena, din clasa a VIII-a, de la Școala nr. 2 Lugoj.

Expoziția republicană a pionierilor și școlarilor, de anul acesta, reprezintă o etapă a uneia dintre cele mai spectaculoase experiențe pedagogice întreprinse în țara noastră, al cărei sol moral justifică din plin asemenea inițiative ce năzuiesc la îmbogățirea culturii și spiritualității generației ce se ridică.

Dezvoltarea creativităţii în clasa de elevi

ANA STOICA
Centrul de Ştiinţe Sociale, Iaşi
Academia de Ştiinţe Sociale şi Politice a Republicii Socialiste România

Societatea, familia şi şcoala manifestă un viu interes pentru a forma tineri cu capacitate creatoare, cu spirit inventiv, originalitate, putere sporită de adaptabilitate. Reflectînd această necesitate, pedagogia actuală înregistrează o nouă mişcare de idei, orientată spre pregătirea elevului pentru creativitate. Dar, acest capitol din pedagogie, care a început a fi numit *pedagogia creativităţii*, nu este pe deplin elaborat, atît în ce priveşte precizarea noţiunilor de psihologia creativităţii, cît mai ales, stabilirea genului de informaţii, priceperi şi deprinderi care se pot preda mai eficient în manieră creatoare şi a căilor optime de dezvoltare a creativităţii elevilor.

Conştienţi de importanţa rezolvării acestei probleme, ne-am concentrat atenţia asupra celor mai adecvate metode pentru promovarea capacităţii creatoare în clasa de elevi. În vederea unei prezentări accesibile a datelor respective, studiul propriu-zis este precedat de o scurtă precizare a noţiunii de creativitate, aşa cum este ea concepută de majoritatea autorilor.

I. Creativitatea este definită în literatura de resort ca fiind un fenomen de natură complexă, implicînd conlucrarea mai multor factori : *intelectuali*, *motivaţionali-emoţionali* şi de *mediu*.[1] După J.P. Guilford — autorul uneia din cele mai influente teorii asupra creativităţii — funcţiile intelectuale mai direct implicate în gîndirea creatoare ar fi următoarele : *gîndirea divergentă* (care include tipuri speciale de flexibilitate a gîndirii, fluenţă, originalitate şi capacitatea de elaborare) ; *capacitatea de evaluare*, reprezentată atît prin operaţii de selecţionare a ideilor şi de apreciere a produsului, cît şi prin sensibilitatea la probleme (o uşurinţă în sesizarea problemelor care necesită rezolvare) ; şi în fine, *capacitatea de transformare*[2] (revizuirea, reorganizarea şi reinterpretarea datelor). Activitatea acestor factori intelectuali este stimulată sau chiar condiţionată de o anumită structură motivaţional-emoţională şi de personalitate, definită adesea prin independenţă în judecată, înclinaţie spre nonconformism, stăpînire de sine, inventivitate, spirit aventurier, preferinţa pentru complexitate şi schimbare, dispoziţia asumării de scopuri îndepărtate şi mari, o continuă nevoie de a primi aprecieri, o aşa-numită „deschidere la experienţă“[3] etc. Pentru ca acest fond intelectual şi motivaţional-emoţional să favorizeze în mod optim manifestarea aptitudinii creatoare, este necesar ca mediul şcolar să întrunească anumite condiţii de nivel cultural, elasticitate, înţelegere, încurajare[4]. S-ar putea conchide că succesele profesorului în dezvoltarea creativităţii elevilor sînt în funcţie de cultivarea deliberată a trăsăturilor enunţate mai sus şi de măsura în care reuşeşte el să creeze o atmosferă „creatoare“ în clasă.

II. În realizarea acestui scop pot fi folosite atît metode speciale, cît şi metodele clasice de învăţămînt. Prezentul studiu îşi propune să abordeze, în lumina pedagogiei creativităţii, trei din

[1] C. W. Taylor, *Creativity : Progress and Potential*, McGraw Hill Book Company, New York, 1964, p. 130 şi 183.

[2] J. C. Gowan, G. Demos, E. P. Torrance, *Creativity. Its Educational Implications*, John Wiley, New York, 1967, p. 14—15, 84—85, 150—152, 200.

[3] C. Rogers, *Le developpement de la personne*, Dunod, Paris, 1967, p. 219—250.

[4] E. P. Torrance vorbeşte despre un mediu „receptiv“, asupra căruia revenim.

metodele tradiționale : metoda conversației, a exercițiilor și metodele de verificare și apreciere, criteriul de selecție și ordonare fiind al gradului în care ele se pretează la încurajarea creativității, specificînd însă că toate metodele de învățămînt sînt proprii exersării spiritului creator.

A. *Metoda conversației* este folosită, în mod curent, de profesor (în predare, recapitulări sau pentru verificarea cunoștințelor) și în mai mică măsură de elevi, ca mijloc prin care ei solicită explicații suplimentare. Procedeele noi de dezvoltare a creativității, bazate pe valențele educative ale întrebărilor, tind însă să deplaseze centrul de greutate de la întrebările cu orientarea profesor-elevi la cele cu flux invers, elevi-profesor, sau să introducă tipul întrebărilor cu circuit închis, limitat la nivelul colectivului de elevi aflați în fața unei sarcini comune (așa cum preconizează Training-Group-ul sau pedagogia nondirectivă). Aceste două tendințe sînt expresia unei schimbări survenite în caracterul procesului de instruire, accentul trecînd de la conducerea îndeaproape a procesului de asimilare a cunoștințelor prin întrebările diriguitoare ale profesorului, la un gen de autodescoperire, de autonomie (individuală sau de grup) a activității elevilor în procesul cunoașterii.

Întrebările profesorului pot incita gîndirea elevilor la diferite operații ca de exemplu : deducții, inducții, sinteze, comparații, stabiliri de conexiuni între elemente, descoperirea de relații cauzale etc. Alături de întrebările care solicită simultan mai multe funcții intelectuale, orientînd gîndirea în diverse direcții pentru a găsi un maximum de soluții la o problemă dată (gîndirea divergentă), profesorul poate adresa elevilor întrebări de stimulare a gîndirii convergente, care să necesite o restrîngere și concentrare a posibilităților asupra producerii unei singure soluții sau care să reclame un răspuns corect la o întrebare de alegere multiplă. Este bine ca întrebările care cer răspunsuri originale să alterneze cu cele care vizează răspunsul precis. Întrebările elevilor au o situație aparte ; din cauza necesității de timp, profesorii nu pot lămuri toate întrebările copiilor, dar ceea ce pot ei și trebuie să facă este „să le respecte", chiar abandonînd direcția intenționată de profesor în favoarea direcției imprimate de întrebările elevilor. Copilul a cărei întrebare este ignorată, avertizează E. P. Torrance, se simte respins personal și învață să nu mai întrebe nimic.[5]

Bazate pe cele două categorii de întrebări se discută și se experimentează astăzi trei procedee didactice : problematizarea lecției, metoda descoperirii și metoda cercetării. *Problematizarea*[6] oferă prilejul unui viu și fructuos schimb de întrebări între profesor și clasa de elevi, canalizate toate spre rezolvarea situației problematice. *Metoda descoperirii* sau a învățării prin întrebări (inquiry-training method) îi lasă pe elevi să-și formuleze singuri explicații cauzale asupra unui fenomen pe baza materialului faptic obținut de la profesor ca răspuns la întrebările lor. În urma experimentării acestei metode timp de 25 de săptămîni (respectiv 25 de ore), R. Suchman[7] a constatat evidente progrese la subiecții săi. Elevii au devenit mai fluenți în producția întrebărilor, mai precizi în sondaje, mai analitici și mai capabili a surprinde cauzalitatea fenomenelor. Depistînd ei înșiși cîte o variabilă a fenomenului impus atenției lor, elevii au căpătat ușurință în analizarea ei aprofundată, fapt care, arată autorul, îi familiarizează cu tehnica izolării unei variabile din contextul problemei, în vederea unei manipulări experimentale ulterioare.

Metoda descoperirii relațiilor cauzale sau a elementului esențial dintr-un grup de fenomene este larg aplicabilă la lecțiile de fizică, chimie, geografie, dar și la matematică, istorie sau literatură. Ea antrenează și exersează în cea mai mare măsură spiritul de observație al elevilor, ingeniozitatea în interpretare, flexibilitatea gîndirii, gîndirea cauzală etc.

O a treia „metodă", numită a *cercetării*, asigură familiarizarea elevilor cu metodele și procesualitatea cunoașterii științifice, dezvoltîndu-le în același timp spiritul creator și inventiv[8]. Ea se pretează foarte mult la învățarea colectivă prin grupuri de elevi sau prin clasa în ansamblu. Profesorul încetează

[5] J. C. Gowan, *Creativity, Its Educational Implications*, p. 80.

[6] E. Constantinescu, *Învățămîntul formativ și sensul lui contemporan*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1968, p. 66.

[7] Richard Suchman, *Inquiry Training: Building Skills for Autonomous Discovery*, Merril-Palmer Quarterly, vol. 7, July, 1961, p. 147—169.

[8] L. Lădariu, I. Nicola, *Tendințe actuale în modernizarea metodelor de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1969, p. 21.

a-şi mai exercita rolul său orientativ, devenind o prezenţă la care elevii pot apela pentru a-şi verifica corectitudinea modului de lucru sau a rezultatelor. E. P. Torrance recomandă cu insistenţă crearea, în acest scop, a unei atmosfere „receptive" (responsive environment), nu în sensul unui „laisser-faire", spune el, ci înţeleasă ca „cea mai vioaie şi sensibilă categorie de conducere şi îndrumare". Mediul receptiv, explică pedagogul american, presupune „construirea unei atmosfere de ascultare receptivă, micşorînd teama de o dădăcire şi o călăuzire exagerată, evitînd efectul distrugător al subaprecierii şi criticii, combătînd lenea şi înlocuind superficialul cu profundul, făcînd astfel încît orice efort sincer să aducă după sine satisfacţii depline pentru a asigura continuarea efortului, sporind conştiinţa senzorială şi menţinînd viu gustul pentru învăţare şi gîndire" [9].

Metoda cercetării îi dezvoltă elevului „sensibilitatea la probleme", obişnuindu-l să-şi fixeze singur anumite sarcini de rezolvat şi să-şi formuleze el însuşi probleme, desprinzîndu-le din contextul lor natural.

B. *Metoda exerciţiilor*, considerată de Alex. Osborn pe drept cuvînt „calea cea mai directă pentru dezvoltarea creativităţii noastre" [10], este o altă metodă de învăţămînt căreia i se recunosc astăzi largi posibilităţi de dezvoltare a creativităţii elevilor prin toate obiectele de studiu.

Rezolvarea obişnuită a problemelor nu este diferită, în procesele ei de bază, de rezolvarea creatoare, care presupune o soluţionare mai directă, ingenioasă şi originală. În procesul rezolvării problemelor are loc o desprindere, conştientă sau nu, a unui model, a unei reguli generale aplicabile tuturor problemelor de acelaşi tip [11]. Într-o măsură considerabilă, apreciază H. Simon, dezvoltarea creativităţii cuiva este o problemă simplă de dezvoltare a deprinderilor de rezolvare a problemelor şi a motivaţiilor persoanei respective [12], fapt realizabil prin exerciţii. Practica didactică arată că metoda exerciţiilor ca mijloc de dezvoltare a creativităţii se poate aplica în două forme : individual şi în grup.

Rezolvarea individuală a exerciţiilor. În formularea exerciţiilor şi a problemelor prezentate elevilor, atît manualele cît şi profesorii, din raţiuni de claritate, ordine şi spaţiu sau timp, expun numai datele necesare rezolvării problemei. Obişnuiţi cu această procedură, copiii puşi în faţa unei probleme reale şi complexe de viaţă întîmpină dificultăţi în rezolvarea ei, datorate, în mare măsură, incapacităţii lor de a detaşa problema din contextul ei natural, adică de a elimina datele nerelevatoare. De aceea, profesorii vor trebui ca prin modul de structurare a exerciţiilor să le creeze elevilor dispoziţia de a se aştepta, încă de la primul contact cu problema, ca ea să conţină şi factori fără rol în operaţia rezolvării şi, totodată, să le exerseze capacitatea de decantare a datelor esenţiale de cele inutile.

Un alt aspect legat de momentul iniţial al rezolvării sarcinilor este dezvoltarea aşa-numitei sensibilităţi la probleme, care poate fi stimulată prin dezvoltarea spiritului critic, educarea stilului perceptiv, îmbogăţirea cuantumului de cunoştinţe care, toate laolaltă, să permită elevului a sesiza în jurul său anumite deficienţe ce trebuie remediate *. Practic, acest obiectiv se poate realiza invitînd elevii să decidă singuri asupra titlului unei compuneri la literatură, a unui subiect la desen, a unor lucrări practice la geografie, fizică, chimie etc.

Gîndirea sporeşte în flexibilitate prin abordarea mai multor moduri de rezolvare a aceleiaşi probleme, rezolvare bazată uneori pe considerarea din maximum de puncte a fenomenului respectiv **. O dată conturată o soluţionare, profesorul trebuie să îndemne la succesiva ei ameliorare, la revizuirea şi perfecţionarea rezultatului, cultivînd spiritul „rezistenţei faţă de prima soluţie", „capacitatea de a lăsa la o parte strălucirea imediată în favoarea unui viitor

[9] J. C. Gowan, *Creativity. Its Educational Implications*, p. 67—68.

[10] Alex. Osborn, *L'imagination constructive. Principes et processus de la pensée créative et du brainstorming*, Dunod, Paris, 1959, p. 62.

[11] J. C. Gowan, *Creativity. Its Educational Implications*, p. 43—53.

[12] C. Gowan, *Op. cit.*, p. 43—53.

* Formularea problemei de însuşi autorul rezolvării ei creatoare este considerată de mulţi cercetători drept unul din criteriile creativităţii.

** J. P. Guilford şi Alex. Osborn dau cele mai multe exemple de astfel de exerciţii, pe care Guilford le foloseşte adeseori ca teste.

mai bogat, nebulos dar posibil" [13]. Cunoscînd consecinţele adoptării fiecăreia din soluţionări, fie prin verificarea sistematică în practică, fie prin explicaţiile profesorului asupra aplicării practice, elevii îşi vor dezvolta capacitatea de evaluare, în strînsă legătură cu dezvoltarea gîndirii lor cauzale.

Deosebit de eficiente sînt situaţiile care obligă pe elev a fi creator. Ilustrativ este aşa-numitul „Proiect matematic Beberman", în care situaţia de învăţare este organizată în mod deliberat ca să preseze copilul a gîndi creator. Procedeul presupune ordonarea unor exerciţii de matematică în ordinea dificultăţii crescînde, care reclamă pe parcurs din partea rezolvitorului o încordare cognitivă atît de puternică, încît el este nevoit, pentru a continua rezolvarea seriei, să inventeze un sistem de manevrare mai facilă a datelor, descoperind el însuşi, spune Beberman, „Principiul comutabil" [14]. Astfel de construcţii gradate pot fi folosite cu succes de profesorii de matematică.

Profesorilor de literatură le stau la dispoziţie procedee specifice materiei lor, ca de exemplu cititul creator, sub cele două modalităţi : prezenţa spiritului şi a imaginaţiei creatoare pe tot parcursul lecturii unei bucăţi literare (în defavoarea spiritului critic), sau întreruperea unei lecturi pentru a fi continuată, printr-o compunere, de fiecare elev în parte. Tot la literatură, dar în egală măsură şi la desen, sînt utilizabile „modelele schematice" prezentate elevilor spre a fi „îmbrăcate".

Exerciţiile de organizare şi clasificare a unui larg şi eterogen material informaţional, prin structurarea lui succesivă în funcţie de diferite criterii, oferă elevilor tabloul reţelei complexe de intercorelaţii între fenomene, fapt care îi poate conduce la stabilirea unor conexiuni neefectuate anterior sau la includerea în reţeaua de legătură a elementelor care nu au fost corelate încă *. Psihologi şi pedagogi ca Fr. Barron, C. W. Taylor, E. P. Torrance, pornind de la rolul hotărîtor acordat asociativităţii în creaţie, merg pînă la a recomanda profesorilor să nu structureze prea strict experienţa şcolarilor, lăsînd loc unei anumite complexităţi şi dezordini, menite să înlesnească surprinderea sau stabilirea de corelaţii originale între elemente. Dar, dezordinea să nu degenereze în haos, specifică Torrance, pentru că ar crea o atmosferă de maximă încordare intelectuală, incompatibilă cu activitatea creatoare chiar şi pentru elevii superior dotaţi.

Rezolvarea în grup a exerciţiilor este a doua modalitate de folosire a acestei metode pentru dezvoltarea puterii creatoare a elevilor. Ea capătă în pedagogia actuală o pondere crescîndă, justificată de marile valenţe educative ale grupului.

Deşi constatarea concluzivă a lui G. de Montmollin este că „prin anumite aspecte performanţa grupului este net superioară performanţei individuale ; prin altele, dar de asemenea în anumite condiţii, îi este inferioară" [15], constatarea unanimă este că în majoritatea situaţiilor grupul constituie pentru membrii săi o atmosferă ideală de rezolvare a problemelor [16].

Grupul pus în faţa sarcinii comune poate fi clasa în ansamblu (clasa-grup) sau grupuri constituite ad-hoc în cadrul unei clase (grupul-clasă) [17], fiecare din aceste forme avîndu-şi justificarea şi eficacitatea optimă în funcţie de diferiţi factori de grup sau de tipul sarcinii [18]. Clasa de elevi privită ca grup prezintă anumiţi parametri de omogenitate sub aspectul vîrstei, al gradului de şcolaritate, al nivelului de cultură [19], al climatului psihologic şi social pe care şi l-a creat. Clasa-grup oferă însă un mai mare grad de eterogenitate sub aspectul psihologiei individuale decît o face grupul alcătuit de profesor în funcţie de împrejurările concrete. Astfel, cînd tipul exerciţiilor reclamă condiţii de o anumită omogenitate sau eterogenitate, profesorul are posibilitatea formării de grupuri omogene sau eterogene sub as-

[13] Cf. S. Parnes în J. C. Gowan et al., *Creativity. Its Educational Implications*, p. 39.

[14] M. Beberman, *Am emerging Program of Secondary School Mathematics*, Cambridge, Harvard Univ. Press, 1958.

* Creativitatea este considerată de majoritatea psihologilor ca fiind de natură (sau exclusiv de natură) asociaţională.

[15] P. Fraisse, J. Piaget, *Traité de psychologie expérimentale* fasc. IX. P.U.F. Paris, 1965, p. 34.

[16] Al. Roşca consideră că rolul pozitiv al grupului în stimularea creativităţii membrilor lui se realizează prin stimularea reciprocă a flexibilităţii gîndirii (Al. Roşca *Creativitate, modele, programare*, Ed. ştiinţifică, Buc., 1967, p. 52).

[17] R. Crăciunescu, *Studiul clasei de elevi ca grup social*, „Revista de pedagogie", 3/1970, p. 19—21.

[18] P. Fraisse, J. Piaget, *Traité de psychologie expérimentale*.

[19] St. Bârsănescu, *Către o concepţie mai largă şi mai profundă despre clasa de elevi*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1970, p. 6—7.

pectul respectiv (intelect, personalitate, aptitudini etc.). Dacă eterogenitatea clasei sub aspectul nivelului la învățătură are un efect de antrenare a celor mediocri și slabi prin forța exemplului, se pare că omogenitatea sub acest aspect pune mai intens în valoare posibilitățile elevilor. Cercetătoarea E. Drews a constatat experimental că elevii greoi și înceți din clasele omogene, deci mediocre, citesc mai mult, sînt mai încrezători, iubesc mai mult școala și sînt mai bine adaptați social decît colegii lor din clasele eterogene [20]. Fenomenul s-ar explica prin reducerea tensiunilor sociale în grupurile omogene, prin posibilitatea adaptării maxime a procesului instructiv-educativ la nivelul clasei (grupului), care este totodată și cel al fiecărui elev în parte, prin conturarea unor situații competitive între elevi cu capacități similare. În același sens converg și constatările lui E. P. Torrance: dacă un membru al unui grup este net superior celorlalți în ceea ce privește abilitățile de gîndire creatoare, el suportă întotdeauna presiuni spre a-și reduce productivitatea și (sau) originalitatea și în mod frecvent nu i se recunoaște contribuția pozitivă pe care o aduce la succesul grupului [21]. S-ar putea conclude că o clasă omogenă, slabă, dar mai ales bună, este un mediu foarte prielnic dezvoltării gîndirii și a motivațiilor creatoare.

Coeziunea intragrupală, loialitatea grupului față de membri și lider și, viceversa, motivația membrilor de a comunica sincer și total întreaga informație utilă pentru activitatea grupului sau de a accepta informația de la ceilalți sînt factori de climat favorabili activizării tuturor membrilor. Compozițiile intergrupale, amplificînd acești factori pînă la valoarea lor optimă și întrunind atît avantajele cooperării, cît și pe cele a întrecerii [22], sînt preferabile celor interpersonale.

C. *Metodele de verificare și apreciere* ca mijloc de dezvoltare a creativității. Rolul verificării și aprecierii elevilor, pe deplin justificat prin necesitatea cunoașterii gradului în care elevii și-au însușit cunoștințele, priceperile și deprinderile, prin necesitatea exprimării obiective și concrete a acestor evaluări (nota), cît și prin calitatea de a stimula voința elevilor, ne poate apărea puțin diminuat atunci cînd îl privim prin prisma pedagogiei creativității. Astfel deși s-a constatat și experimental că elevii sînt mai interesați și realizează performanțe mai bune cînd știu că produsul lor va fi evaluat, pedagogii creativității susțin că a critica ideile noi prea des și prea devreme, constituie un impediment în creativitate [23]. Și, totuși, metodele de verificare și apreciere pot contribui în mod efectiv la dezvoltarea capacității creatoare, dacă profesorul va *ști cum și cînd să facă evaluările*. Astfel, pentru a conferi aprecierii atribute stimulatoare permanente, profesorul trebuie să-și diminueze „deformarea profesională", care-l determină să sesizeze cu preponderență deficiențele în producțiile elevilor, promovînd în schimb o critică constructivă, mergînd pe linia încurajării eforturilor elevilor, îndeosebi în faza lor inițială, prin răsplătirea realizărilor creatoare (note, laude, evidențieri). O sancționare drastică a nereușitei elevului într-o producție cu caracter creator îi poate sădi acestuia neîncrederea în forțele proprii, inhibîndu-i curajul repetării efortului. Sentimentul personal al individului despre sine, arată L. Steinberg [24], are un mare rol în determinarea la lucru. Cînd individul are încredere în imaginea sa și se mîndrește cu ea, el se simte liber să existe și să se exprime; dacă imaginea de sine constituie o sursă de rușine, el se va strădui să o ascundă în fața celorlalți, expresia creativă fiind astfel blocată. Sentimentul încrederii în sine, cultivat cu atenție și în mod critic la fiecare elev în parte, îl poate încuraja pe acesta să abordeze probleme dificile sau căi noi de soluționare a lor, iar reușita, la rîndu-i, adîncește acest sentiment. Crearea unui mediu relativ nonpunitiv și asigurarea caracterului nedivulgabil al producțiilor slabe devin condiții esențiale pentru elevii care se tem să nu fie neconvenționali, emițînd idei neacceptate social, sau care se tem

[20] Elisabeth Drews, în A. Traxler (ed), *Measurement and evaluation in today's school*, Washington, D.C., American Council on Education, 1961, p. 47—51.

[21] E. P. Torrance, *Understanding creativity in talented students*, în J. C. Gowan et al., *Creativity. Its Educational Implications*, p. 236; E. P. Torrance, *Education and creativity*, în C. W. Taylor (ed), Creativity: progress and potential, p. 106.

[22] A. Osborn afirmă că randamentul intelectual este sporit în starea competitivă cu 50% (op. cit., p. 17).

[23] J. C. Gowan, *Creativity. Its Educational Implications*, p. 235.

[24] J. C. Gowan, *Creativity. Its Educational Implications*, p. 135.

de greşeli, omisiuni sau perspectiva de a fi caraghioşi. Conformitatea (intelectuală şi nu comportamentală) fiind totuşi incompatibilă cu creativitatea (ceea ce produce una tinde să o distrugă pe cealaltă), trebuie diminuată de profesor, cînd este cazul, printr-o întreagă artă a conduitei sale apreciative, prin dezvoltarea la elevi a curajului social (Torrance) şi intelectual, respectiv a încrederii în sine.

Momentul optim al intervenţiei evaluatoare sau critice a profesorului pare a fi situat, după concepţia de o largă circulaţie a lui Osborn, în final, adică după ce elevul a elaborat lucrarea, tema sau exerciţiul creator. Tehnica „suspendării evaluării" sau a „evaluării amînate", care stă la baza metodei brainstorming*, are rolul eliberării momentane a individului de inhibiţiile spiritului său critic, în vederea obţinerii unui flux ideaţional optim, ale cărui rezultate (ideile) urmează a fi selecţionate critic într-o fază ulterioară şi total separată de faza ideaţiei. Ideea amînării propriei luări de poziţie critică în timpul procesului creativ, preluată de la metoda brainstorming, a devenit sugestia pedagogică a amînării evaluării venind de la altul (de la profesor). Legat de aceasta, o serie de pedagogi fac profesorului recomandarea creării de perioade, sau numai în situaţii de neevaluare, care să permită elevilor mai timizi şi conformişti să-şi încerce posibilităţile, iar celor talentaţi să le prilejuiască momente de totală exteriorizare şi valorificare a potenţelor creatoare.

* * *

Socotim a completa studiul de faţă cu cîteva idei care, deşi sînt valabile pentru toate metodele, pot întregi expunerea cu privire la cele trei metode discutate. Pentru a trezi potenţialul creator al elevilor, necunoscut şi neexprimat încă, profesorul este dator să le conştientizeze capacitatea lor creatoare, de asemenea, să le dezvolte dispoziţia pentru valori şi idealuri „situate destul de sus pentru a-l provoca pe elev şi a-l implica în depăşirea obstacolelor" [25]. Să le dezvolte motivaţii interne pentru învăţare şi originalitate, să le cultive perseverenţa, interesele intelectuale, curiozitatea şi, îndeosebi, capacitatea de a-şi mobiliza un efort intens şi de durată. E. P. Torrance oferă profesorilor o suită de 20 de sugestii [26] pentru dezvoltarea creativităţii şcolarilor, cu aplicabilitate în orice situaţie şi prin toate metodele de învăţămînt. În deplin acord cu el amintim aici cîteva : necesitatea ca profesorii să ofere elevilor informaţii despre creativitate (prin metoda expunerii), să creeze o atmosferă creativă în clasă, să dezvolte la copii receptivitatea pentru idei noi, să încurajeze învăţarea din proprie iniţiativă şi achiziţionarea de cunoştinţe din domenii variate, să fie ei înşişi spirite aventuroase (capabili de îndrăzneli în cunoaştere) şi să preţuiască gîndirea creatoare.

În felul acesta şcolii i se deschide drumul către o nouă formă de învăţămînt, menită să asigure dezvoltarea capacităţii creatoare, calitate atît de viu reclamată de necesităţile vieţii şi civilizaţiei moderne.

* Metodă de producere fluentă a ideilor, în grup sau individual, lansată în 1939 de A. Osborn, în scopul facilitării conducerii întreprinderilor; în scurtă vreme metoda brainstorming a pătruns în şcoli. Susţinătorii ei comunică o „ameliorare a fluidităţii ideilor la elevii noştri după trei luni, de 79%" (A. Osborn, *L'image constructive. Principes et processus de la pensée créative et du brainstorming*, p. 62).

[25] J. C. Gowan, *Op. cit.* p. 236.

[26] E. P. Torrance, *A source book for creative thinking*, Parmes and Harding, 1962, p. 31—47.

SIMPOZIONUL

EDUCAȚIA PRIN MUNCĂ ȘI PENTRU MUNCĂ

Organizată la București, în zilele de 7—8 septembrie a.c., această manifestare științifică de prestigiu face parte din cadrul dezbaterilor științifice organizate de Academia de științe sociale și politice, Comitetul Central al Uniunii Tineretului Comunist, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, Ministerul Învățămîntului, Ministerul Muncii și Institutul de științe pedagogice.

Rezultat al unor cercetări mai vechi privind educația prin muncă și pentru muncă a tineretului și al cercetărilor recente pe această temă, simpozionul a îmbrățișat o problematică largă, în cadrul celor 85 de comunicări expuse cu acest prilej. Astfel, în ședința plenară au fost prezentate atît expunerile reprezentanților instituțiilor care au organizat simpozionul, cît și unele comunicări printre care : *Munca, factor de formare și manifestare a personalității tînărului ; Educația prin muncă și pentru muncă, condiție determinantă a mobilității sociale și profesionale ; Aspecte psihologice ale alegerii profesiunii și calificării profesionale a tineretului industrial ; Opțiunea profesională și idealul tineretului ; Timpul liber al tineretului și pregătirea pentru muncă ; Problemele psihologice ale formării atitudinii față de muncă.*

În cadrul celor cinci secții organizate cu acest prilej au fost de asemenea dezbătute un număr important din problemele complexe privind educația prin muncă a tineretului nostru. La secția *Teoria și metodologia educației prin muncă și pentru muncă*, de pildă, au fost prezentate comunicări avînd ca subiect : Conceptul de educație prin muncă ; Educația prin muncă în lumina pedagogiei prospective ; Semnificația și conținutul educației tehnologice ; Valoarea profesiogramei în educarea pentru muncă a tineretului : Practica umană și modelul educațional. Tot la această secție au fost prezentate o suită de comunicări menite să valorifice tradițiile și experiența școlii românești în direcția educației prin muncă a elevilor, abordînd teme privind ideile lui Spiru Haret despre educația prin muncă, școala activă în România și educația prin muncă etc.

La secția *Sistemul de învățămînt și educația prin muncă și pentru muncă* au fost expuse comunicări cu teme privind : Lecția ca proces de muncă ; Interesele elevilor și educația prin muncă ; Igiena muncii intelectuale a elevilor ; Cercetări privind însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor intelectuale la clasele I—IV ; Rolul educativ al activităților practice etc.

Comunicările prezentate în secția *Practica educației extrașcolare prin muncă și pentru muncă* au atins probleme ca : Educarea prin muncă în familie ; Condițiile de mediu și familiarizarea preadolescenților cu problematica muncii ; Necesitatea direcționării prospective a activității copiilor de vîrstă pionierească ; Contribuții la explicarea genezei atitudinii negative față de muncă la tineri etc.

La secția *Orientarea profesională a tineretului* au reținut atenția comunicări ca : Realism și utopism în orientarea tinerilor către anumite profesii ; Modelarea ergonomică a procesului de școlarizare în vederea optimizării orientării și integrării socio-profesionale a tineretului ; Relația educație-profesie și sarcinile orientării școlare și profesionale.

Integrarea profesională a tineretului a constituit de asemenea obiectul unor comunicări în cadrul secției cu această denumire, printre care : Factorii personali și psihosociali ai integrării tineretului în munca industrială ; Solicitarea fizică și nervoasă la tineri în funcție de actualele condiții de muncă din fabrică ; Metodologia cercetării concrete privitoare la inte-

grarea profesională a tineretului; Integrarea tînărului muncitor în activitatea de producție ș.a.

O privire de ansamblu asupra ideilor puse în circulație cu prilejul acestui simpozion arată în primul rînd necesitatea elaborării teoretice, a clasificării conceptului cu care operăm privind munca și educația prin muncă. Munca este o activitate specific umană, o activitate care presupune un anumit efort, avînd anumit sens, un scop. În cadrul confruntării de păreri s-a arătat că activitatea muncă presupune un anumit plan de execuție, cu anumite etape, cu o anume perspectivă. Marx arăta că trăsătura caracteristică a lui homo sapiens este că acesta anticipează — inițial pe planul ideilor — acțiunile sale. Ca urmare a muncii se produce o anumită legătură între om și produsul său; rezultatul muncii sale devine o parte integrantă din persoana care l-a creat. Opera omului capătă o existență obiectivă prin formele pe care le îmbracă : masă, carte, o operă de artă. Ca rezultat al muncii oamenilor, fiecare din aceste realizări are un anumit rost, în mediul social, o anumită valoare de utilitate. O altă trăsătură a muncii este caracterul său creator. Munca solicită omului cele mai mari eforturi de creație. În acest sens ea este și un act de voință, de perseverență și tenacitate.

În condițiile socialismului, munca devine baza principală a progresului social în general, ea hotărăște în ultimă instanță întreaga viață socială. Deprinderile și obișnuințele de comportare, priceperea de a munci și de a trăi după principiile moralei noi, devotamentul față de orientarea noastră se formează în principal în procesul activității practice, al luptei pentru edificarea noii societăți. În aceste condiții, munca reprezintă baza socială și materială a educației. În acest sens, marxism-leninismul a operat o analiză profundă a muncii, a specificului acesteia în diferite orînduiri sociale. Dacă în condițiile societății împărțite în clase antagoniste munca fizică era disprețuită, în orînduirea socialistă ea devine un izvor de bucurii și avuție pentru cei ce muncesc fie fizic, fie intelectual.

Munca are în același timp un profund caracter educativ, contribuind direct la formarea profilului moral înaintat al tineretului. În acest context — au arătat participanții la simpozion — procesul de învățămînt, munca intelectuală și fizică a elevului, devin o puternică pîrghie de educație, fiind cunoscut că omul de la natură se naște numai cu tendința spre activitate, nu și cu aceea de a munci.

Urmărind educația prin muncă a elevilor, la diferite nivele de vîrstă, se impune a se avea în vedere că acțiunea, *praxisul*, constituie nucleul întregului sistem de gîndire al dialecticii marxiste. Educînd pe elevi în spiritul unei atitudini înaintate față de muncă contribuim prin aceasta la accelerarea construcției marii orînduiri sociale, la grăbirea ritmului de edificare a acesteia.

Tot pe planul teoretic, s-a subliniat și ideea că se impune a se clarifica și conceptul de cultură generală. *Nu putem concepe azi noțiunea de cultură generală fără cunoștințe de bază în domeniul științei, tehnicii și producției moderne, așa cum nu o putem concepe fără o cultură umanistă* (literatură, artă, filozofie, istorie etc.). Engels arăta că socialismul se caracterizează printr-un sistem de producție ridicat și pentru aceasta cere oameni „ale căror aptitudini sînt dezvoltate sub toate aspectele, care sînt capabili să îmbrățișeze cu privirea întregul sistem de producție, adică personalități multilateral dezvoltate". Analiza complexă a raportului dintre nivelul forțelor de producție și dezvoltarea multilaterală a omului i-a condus de Marx și Engels la ideea învățămîntului politehnic, ca un aspect dintre cele mai importante ale educației. Învățămîntul politehnic (educația politehnică) presupune asigurarea unui larg orizont științific și tehnic privind procesele de producție, însușirea principalelor deprinderi corespunzătoare muncii productive și participarea directă a tinerei generații la această muncă. În condițiile tehnicii moderne, ale unei tehnologii înaintate, educația politehnică reprezintă o condiție de bază pentru o cultură generală completă. Aceasta presupune și formarea unor deprinderi variate de muncă practică, element esențial pentru toate treptele de învățămînt, mijloc important de pregătire practică și psihologică a elevilor pentru muncă. Tot în acest scop se impune și dezvoltarea și

consolidarea intereselor și aptitudinilor pentru profesiunile cu caracter tehnic, în vederea alegerii profesiunii, precum și formarea atitudinii socialiste față de muncă (în primul rînd a interesului și dragostei pentru munca fizică).

Pornind de la aceste considerente cu caracter general, încercăm să desprindem unele păreri rezultate din simpozion cu privire la practica instructiv-educativă școlară :

Deși în documentele de partid și de stat se accentuează mereu caracterul integral al educației prin muncă sub dublul său aspect — intelectual și fizic — școala se apropie încă în insuficientă măsură de formele concrete ale muncii fizice a elevilor. Adesea, munca la această vîrstă este restrînsă la un singur aspect — acela al învățăturii, neglijîndu-se munca fizică a elevilor. Formele și mijloacele folosite de școală și în acest sens sînt încă dispersate, nu se încadrează unui sistem unitar.

Învățămîntul nostru se menține încă în bună măsură la caracterul său intelectualist ; se pune accentul pe memorie, pe o informație concentrată, în detrimentul acțiunii.

În structura internă a procesului de învățămînt (planuri, programe de învățămînt) locul activităților practice, în producție, ocupă un loc nesatisfăcător ca procent și conținut. Activitățile practice se află încă la periferia procesului de învățămînt.

Munca fizică, munca în producție este privită de pe poziții de inferioritate față de cea intelectuală. Cercetări temeinice ale unor sociologi, economiști etc. au dus la concluzia că munca fizică — manuală se va menține într-o proporție destul de însemnată și în condițiile tehnicii celei mai înaintate.

În cadrul discuțiilor s-a subliniat și ideea că în elaborarea în viitor a planurilor, programelor și manualelor școlare etc. educația politehnică, cultura politehnică a elevilor — la toate nivelele de vîrstă — să constituie coloana vertebrală a întregului sistem de instruire, avînd în vedere sensul marxist al culturii generale și anume acela că ea este subordonată marilor acțiuni sociale, transformărilor revoluționare. De aci necesitatea trecerii de la planul ideilor, al culturii generale în sens informațional, la acela al acțiunii, al praxisului. Această orientare nouă se impune atît în cadrul procesului de învățămînt cît și în cadrul activității organizațiilor de pionieri și U.T.C., în munca instructiv-educativă dinafară de școală.

Printre concluziile simpozionului s-a desprins de asemenea ideea că se simte necesitatea imperioasă a unei așezări pe baze științifice, pedagogice, a întregului sistem de educație prin muncă în școală, în vederea adecvării lui la exigențele producției moderne. În acest sens, cercetarea științifică are un cîmp larg de afirmare, în scopul găsirii unor soluții cît mai adecvate pentru educația elevilor pentru muncă, pentru viață.

Prof. dr. PETRE BÂRBULESCU

CONGRESUL MONDIAL DE SOCIOLOGIE DE LA VARNA

Însemnări despre unele probleme de sociologie a educației

La Varna între 14-19 septembrie 1970, 3300 de sociologi din aproape toate țările lumii au prezentat peste 800 de comunicări și aproximativ două sute de intervenții. Formele variate de activități s-au desfășurat în 30 de unități de lucru (ședințe plenare, grupe, comitete de cercetare, mese rotunde,

grupe speciale, ședințe pe probleme specifice etc.).

Delegația Republicii Socialiste România, condusă de prof. univ. Constantin Vlad, vicepreședinte al Academiei de studii sociale și politice, a numărat peste 100 de delegați care au făcut 90 de comunicări și intervenții. Din delegație au făcut parte prof. univ. Miron Constantinescu, președintele Academiei de studii sociale și politice, academicieni, profesori universitari, cercetători științifici ș.a.

Tema fundamentală a congresului *Societățile contemporane și viitoare, previziunea și planificarea* s-a defalcat în teme ca: modificarea relațiilor sociale în cadrul schimbărilor sociale, consecințele previzibile ale revoluției tehnico-științifice, modelele matematice și modelele de previziune socială etc. Dintre intervențiile românești în plenară menționăm: *R. Moldovan, O. Bădina, P. Apostol* ș.a.

Grupuri de lucru separate au dezbătut probleme importante și de actualitate: puterea și publicul, modernizarea și difuzarea inovațiilor, planificare și dezvoltare urbană și rurală, legătura între micro și macrosociologie, forțele armate și societatea, sociologia cunoașterii, juridică, a timpului liber, a comunicațiilor de masă, medicinii, dezvoltării naționale, politica, a religiei, științei, sportului, urbană, a stratificării sociale etc. etc.

În aceste succinte însemnări nu vom putea să abordăm fondul dezbaterilor. Ne vom referi la tematicile apropiate de profilul revistei noastre, în mod special la lucrările secției la care am participat *(Sociologia familiei)*.

Problemele sociologiei educației școlare și extrașcolare, ale relației dintre educație și cultură, au constituit obiectul discuțiilor și al comunicărilor în mai multe grupe de lucru. Este de menționat că în ședința de deschidere s-a abordat problema învățământului sociologiei în facultăți și în școlile medii, iar în grupul de lucru „sociologia familiei" s-a pus problema extinderii acestei discipline de ramură în universități și în institute de cercetări sociale.

La grupul de lucru *Educație și cultură* (condus de P. Bourdieu — Franța) au fost prezentate comunicări de un interes nemijlocit pentru modernizarea învățământului: orientarea profesională (Roger Girod — Elveția), conflicte și alianțe în sistemul de învățământ și în raport cu acesta; predicția socială a șanselor tineretului (Subskin și Konstantinovski — U.R.S.S.); transformările funcțiilor sociale ale învățământului superior, posibilitățile și avantajele unui plan pentru educația profesională a adulților (R. S. Cehoslovacă) etc.

În secția *Tineretul ca factor de schimbare*, condusă de prof. univ. Leopold Rosenmayer (Austria) și de I. Kon (U. R. S. S.) s-au conturat concluzii de ordin teoretic și metodologic, printre care vom reține constatarea că cercetările actuale acordă o mai mare atenție schimbărilor „neplanificate" în viața tineretului, cum sînt crizele, contestațiile, revoltele tinerilor. S-au confruntat două concepții de studiu: prima (a convergenței) afirmă că cercetările tineretului se pot realiza în orice țară în temeiul acelorași teorii și metode, a doua că sînt necesare teorii și metode deosebite, după sistemul social-politic și specificul istoric al țării. S-a evidențiat, prin dezbateri, necesitatea unor cercetări cu privire la tineret care să îmbine metodele empirice cu cele istorice, iar în acțiunea socială, să se planifice măsuri sociale destinate tineretului, ținînd seama de contextul celorlalte vîrste. Există nevoi sociale nu numai ale profesiilor sau ale așezărilor umane, ci și ale vîrstelor, de unde necesitatea respectării ponderii lor, avînd în vedere că cel puțin trei generații de oameni ai aceleiași societăți pot deveni competitive în viața social-politică. S-a subliniat justețea metodei participării în cercetarea problemelor tineretului (de către tineri) și s-a criticat investigația superficială prin chestionare simpliste, fără a viza straturile complexe și profunde ale personalității umane în context social.

La grupul de lucru *Sociologia familiei*, unde cele mai multe ședințe au fost conduse de prof. univ. Rueben Hill (S.U.A.), ales în ședința de încheiere a congresului președinte al Asociației mondiale a sociologilor, s-a desfășurat o activitate susținută cu participarea sociologilor din țările socialiste și capitaliste. Au lucrat în această secție: P. Bărbulescu, G. Berescu, I. Negrițoiu, subsemnatul și alții.

Vom menționa principalele teme analizate : perspectivele teoretice și metodologice ale unui proiect de investigații comparative internaționale privind sociologia familiei, situația femeii în societate și în familie ; modernizarea societății și răspunsul familiei la modernizarea societății, căminul conjugal și poziția femeii, probleme ale familiei în țările socialiste, copiii și tineretul în contextul familiei.

Prezența țării noastre în acest comitet de cercetări s-a afirmat prin publicarea prealabilă ținerii congresului a patru rezumate în actele congresului, prin susținerea în ședințele grupului de lucru a două comunicări și printr-o intervenție. Astfel, au fost registrate lucrările : Florica Mănoiu, *Comportarea socială în familiile formate mai tîrziu, cu ambii parteneri peste 30 de ani ;* E. Runceanu și O. Berlogea, *Cîteva rezultate ale unor cupluri tinere aflate în procesul industrializării ;* Natalia Damian, *Interrelațiile soț-soție în zona Slatina din România ;* Gh. Berescu, *Idealul social al soților și efectele lui în viața de familie,* iar în ședințe au fost expuse : Maria Crișan, *Unele aspecte ale familiei contemporane — integrarea omului în societate* și *L.* Țopa—P. Bărbulescu, *Sociologia familiei și pregătirea tineretului pentru viața de familie.* A fost difuzat textul integral al comunicărilor L. Țopa-P. Bărbulescu și Gh. Berescu.

După expunerea orală (în franceză) a comunicării privind pregătirea tineretului pentru viața de familie, au urmat discuții în care s-a relevat importanța temei și metodologia ei (André Michel—Franța) și s-a propus continuarea acestei cercetări, subliniindu-se actualitatea ei (Luis Lenero Oter — directorul Institutului mexican de studii sociale).

Prin intervenția făcută de L. Țopa în plenara din 18/IX s-a dat un răspuns științific unor aprecieri în probleme de planificare a familiei în țara noastră. Mai mulți delegați străini au cerut delegaților români, prezenți în acest grup, lucrări românești de specialitate. Cererea a fost satisfăcută în parte pe loc și va continua prin corespondență. Menționăm contactele personale cu sociologii din țările socialiste: prof. univ. A. Harcev, A. Jankova (U.R.S.S.), prof. univ. J. Pietrowski (Polonia), Olivera Burič (Iugoslavia), G. Ruhle (R.D.G.), R. Peșeva (Bulgaria), precum și cu prof. univ. R. Hill, J. Mogey (S.U.A.), J. Trost (Suedia), André Michell (Franța) ș.a. Delegații străini au manifestat interes pentru lucrările sociologice românești actuale, realizate în cadrul Academiei de studii sociale și politice sau al altor institute, ca și pentru opera sociologică a lui D. Gusti.

Sociologii români prezenți la grupul de lucru *Sociologia familiei* au participat la discuțiile preliminare unui seminar internațional de sociologia familiei, care se prevede a se ține în 1972 la Leningrad, reunind sociologi de specialitate din țările socialiste și un număr de sociologi din alte țări.

Probleme interesînd aspecte educative au fost dezbătute și în alte secții ca : sociologia timpului liber, sociologia științei, a cunoașterii și altele.

O importantă realizare a congresului a fost ședința festivă închinată sociologiei leniniste la care au participat mai mulți sociologi români prin contribuții valoroase.

Printre manifestările românești la congres relevăm standul de cărți și publicații sociologice care s-a înscris printre cele mai reușite și mai cuprinzătoare. Au fost expuse, printre altele, *Opere* de D. Gusti, *Urbanizarea în zona Slatina* (sub redacția Miron Constantinescu și H. H. Stahl), *Tehnici și metode în sociologie, Contribuții ale tinerilor sociologi români, Tineretul și familia. Roumanian Journal of Sociology* (vol. VI), lucrări de sociologie marxist-leninistă, de etică, de statistică etc.

Congresul s-a bucurat de prezența primului secretar al Partidului Comunist Bulgar, președintele Consiliului de Miniștri, Teodor Jivkov și a avut un sprijin neprecupețit din partea Comitetului de organizare bulgar, ca și a autorităților locale.

Prin activitatea depusă delegații români au adus o contribuție valoroasă la afirmarea științei românești peste hotare și au lărgit și aprofundat dialogul pe calea relațiilor științifice între țara noastră și alte țări.

LEON ȚOPA

PROBLEME ACTUALE DE EDUCAȚIE ȘI DE RECUPERARE A COPIILOR DEFICIENȚI MINTALI

Între 25 august și 2 septembrie 1970 a avut loc cel de-al II-lea Congres al Asociației internaționale pentru studiul științific al deficienței mintale — IASSMD — (International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency).

Înființată prin gruparea mai multor asociații naționale — în urmă cu peste un deceniu — și afiliată la Organizația Mondială a Sănătății (OMS), această asociație internațională a avut primul congres în anul 1967 la Montpellier, după ce, în prealabil, organizase mai multe conferințe și întîlniri științifice : la Londra în 1960, la Viena în 1961 etc. Al doilea Congres al IASSMD și-a desfășurat lucrările în Palatul Culturii din Varșovia, cu participarea a peste 1 500 reprezentanți din 57 de țări, printre care și cîte un reprezentant al Ministerului Învățămîntului și al Ministerului Muncii din țara noastră.

La acest congres, în cadrul a nouă ședințe plenare, au fost susținute referate axate în principal pe probleme în legătură cu etiopatologia, diagnosticul, profilaxia și măsurile de recuperare ce se impun în cazul deficienței mintale.

S-a subliniat cu insistență ideea că studiul particularităților copilului deficient mintal, în vederea fundamentării științifice a procesului de recuperare, constituie un act complex, la realizarea căruia sînt chemați să contribuie specialiști din cele mai variate domenii. În lumina acestei idei, știința despre cauzele, profilaxia, formele de manifestare și tratamentul deficienței mintale ne apare ca domeniu a cărui dezvoltare actuală are loc la granița dintre diferite ramuri ale medicinii, psihologiei și pedagogiei, în condițiile folosirii intense a cuceririlor științei și tehnicii moderne, mai ales în domeniul geneticii, al teoriei informației, al tehnicii operatorii, al mijloacelor farmacodinamice și al procedeelor educativ — corecțional — compensatorii.

La congres, în afara ședințelor plenare, au avut loc, pe secții, 14 ședințe de comunicări și 22 simpozioane. *Problemele actuale de educație și recuperare a deficienților mintali* au constituit subiectul dezbaterilor la secția de psihologie și pedagogie specială. În cadrul acestei secții, unii dintre participanți s-au referit în comunicările și intervențiile lor la *necesitatea inițierii activităților educative și de recuperare cît mai timpuriu, încă de la vîrsta preșcolară*, cînd organismul — și mai ales sistemul nervos central — se caracterizează, chiar și în cazul deficientului mintal, printr-o mai mare plasticitate și, deci, printr-o mai bună receptivitate la influențele mediului înconjurător, inclusiv la influențele educative.

Conținutul concret al muncii cu deficientul mintal de vîrstă preșcolară a fost ilustrat prin cîteva filme de scurt metraj, prezentînd experiența pozitivă a unor grădinițe speciale din Statele Unite, Franța și Italia. În aceste grădinițe munca obișnuită se desfășoară cu grupe restrînse de copii, apropiați atît în ceea ce privește nivelul dezvoltării mintale, cît și structura defectului, în timp ce unele activități, în special cele de corectare, au un caracter individual. Accentul principal se pune pe educația psiho-motrică a copiilor, prin exerciții sistematice și variate bazate pe modelaj, tăieturi în hîrtie și carton, joc în nisip, construcții de cuburi, cățărări etc. O mare atenție se acordă exercițiilor menite să contribuie la formarea reprezentărilor spațiale de mărime și formă, la însușirea schemei corporale și la înțelegerea raporturilor spațiale simple : înainte, înapoi, la dreapta, la stînga. De asemenea se urmărește introducerea treptată a deficienților preșcolari în relațiile cu mediul social înconjurător. În grupuri mici de cîte 2—3 copii, ei sînt conduși pe stradă, în tramvai, în magazine cu autoservire sau în alte locuri din cele mai obișnuite, unde li se încredințează anumite sarcini foarte simple pe care le îndeplinesc sub supravegherea și cu ajutorul nemijlocit al educatoarei.

În ultima etapă de lucru cu preșcolarii debili mintali în grădinițele speciale se desfășoară și exerciții pregătitoare pentru viitoarea activitate școlară, de pildă exerciții de recunoaștere globală a unor cuvinte scrise pe cartonașe, alături de imaginea obiectelor pe care aceste cuvinte le semnalizează.

Un grup de comunicări la secția de psihologie și pedagogie specială au abordat probleme referitoare *la stabilirea diagnosticului și la metodele de lucru în instituțiile speciale pentru deficienții mintali de vîrstă școlară.*

O altă problemă în legătură cu care s-au exprimat opinii diferite se referă *la metodele de studiu și la criteriile de*

selecție a deficienților mintali. În timp ce metoda testelor și criteriul coeficientului de inteligență au fost susținute în majoritatea comunicărilor referitoare la această problemă, în comunicările unor participanți din Uniunea Sovietică a fost argumentată utilitatea studiului complex cu ajutorul metodei clinice, inclusiv a unor procedee bazate pe „probe obiective", și au fost propuse două variante de clasificare — una în raport de gradul deficienței și modul de asociere a insuficienței intelectuale cu alte tulburări, iar cealaltă, în raport de aceleași criterii, la care se adaugă și momentul instalării deficienței.

Unii participanți la lucrările secției de psihologie și pedagogie specială, reprezentanți ai Spaniei, Franței, Uniunii Sovietice ș.a., au abordat în comunicările lor anumite probleme ale perfecționării și modernizării procesului instructiv în școlile pentru deficienți mintali. Printre altele s-a vorbit despre posibilitatea introducerii în școlile ajutătoare a unor elemente de învățămînt programat, mai ales în domeniul predării aritmeticii și gramaticii la clasele mari, subliniindu-se avantajele pe care le oferă acest învățămînt prin adaptarea activităților la ritmul individual diferit de lucru al elevilor deficienți mintali, prin antrenarea acestor elevi la prelucrarea independentă a materialului de învățat, prin posibilitățile mai largi de control și autocontrol etc.

În strînsă legătură tematică cu aceste probleme ale activității instructive a fost și comunicarea noastră referitoare la pregătirea activă a elevilor din clasele mici ale școlii ajutătoare pentru studiul ulterior al cunoștințelor de geografie.

Un ultim grup de comunicări susținute la secția de psihologie și pedagogie specială — printre care și comunicarea referitoare la învățămîntul special profesional din România — au abordat aspecte interesante ale *recuperării sociale a deficientului mintal, prin pregătirea pentru muncă și integrarea într-o activitate utilă societății.*

Din comunicări și din discuțiile purtate între participanți, s-a desprins marea varietate de forme sub care se încearcă rezolvarea acestei probleme. Dacă în anumite țări pregătirea practică a deficientului mintal nu depășește obiectivul unei inițieri generale la nivelul școlii ajutătoare, absolvenții acestei școli fiind plasați direct în producție, în munci simple cu caracter auxiliar, în alte țări obiectivul urmărit este acela de a califica deficientul mintal, prin școli profesionale speciale, la un nivel egal de pregătire și cu aceleași perspective de plasare în producție pe care le oferă tinerilor normali învățămîntul profesional de masă. Între aceste două poziții extreme, care, după părerea noastră, trebuie puse în legătură mai ales cu atitudinea diferită față de gravitatea deficienței la primirea elevilor în învățămîntul ajutător, se situează poziția celor care, deși își propun calificarea deficientului mintal pentru anumite meserii, nu ignoră totuși handicapul ce rezultă din particularitățile dezvoltării sale și nu-și propun ca obligatorie integrarea tuturor absolvenților în producția obișnuită, în aceleași condiții cu muncitorul normal. Reprezentativă pentru această din urmă poziție poate fi socotită rezolvarea în R. P. Polonă a problemei pregătirii pentru muncă și a integrării deficientului mintal în producție. Școala ajutătoare și învățămîntul profesional special constituie, în această țară, două verigi indisolubil legate ale aceluiași proces unitar de pregătire pentru viață, care își propun ca obiectiv general să asigure însușirea de către copilul handicapat a unor cunoștințe generale și deprinderi de muncă, la nivelul maxim ce poate fi realizat în condițiile deficienței mintale. Ulterior, în raport cu pregătirea primită și cu gradul compensării insuficienței mintale, unii absolvenți sînt plasați în producția obișnuită, dar de cele mai multe ori în munci ce se bazează pe efectuarea unor operații mecanice, iar alții devin membri ai cooperativelor de invalizi, unde-și desfășoară activitatea productivă în condiții de muncă protejată.

Apreciind la un înalt nivel conținutul științific și modul de organizare al lucrărilor Congresului de la Varșovia, participanții și-au exprimat încrederea că cel de-al III-lea congres al „Asociației internaționale pentru studiul științific al deficienței mintale", care va avea loc în anul 1973 în Olanda, se va bucura de o și mai largă participare, constituind un nou pas important pe calea colaborării științifice între defectologii din întreaga lume.

GH. RADU

cercetător la Institutul de științe pedagogice — București

N. VOINEAG

director la Școala profesională specială nr. 20 Bistrița-Vîlcea

CENTRUL ȘCOLAR TEXTIL — CISNĂDIE, instituție de învățămînt cu valoroase tradiții

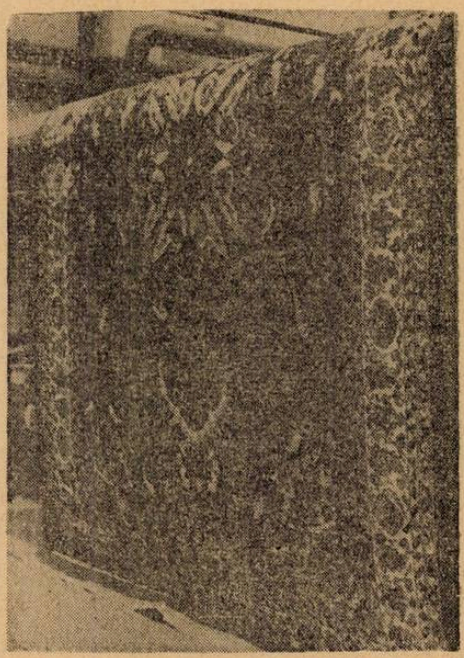
Cisnădia, „orașul textiliștilor", situat la poalele Măgurii Cibinului, atestat în documente ca tîrg încă din secolul al XI-lea, este renumit prin tradiția producției de postavuri, prin varietatea și frumusețea covoarelor plușate ce se produc în cadrul Combinatului textil din această localitate.

Începuturile prelucrării lînii în scopuri comerciale în această localitate se pierd în negura istoriei.

Primul document care atestă meseria de postăvar în localitatea Cisnădie datează din anul 1513, dată la care această meserie era destul de dezvoltată, din moment ce, în același an, sînt cunoscute „Douăzeci și două de articole de corporații produse de maiștri meseriași țesători de lînă sau postavuri" [1] și de cca 180 de meseriași constituiți în bresle [2].

Astfel, din inițiativa asociației, cu sprijinul statului și al Camerei de Comerț din Brașov, la 3 iunie 1888 se deschid cursurile „Școlii de țesut" din Cisnădie, una din primele școli de stat cu acest profil din Europa.

În 1907, școala se reorganizează, primește un local mai încăpător și sporește numărul de cadre didactice. Școala funcționa cu 2 secții : școala profesională și școala de maiștri și era organizată sub formă de școală-fabrică, dotată la cel mai înalt nivel tehnic din acea vreme. Școala mai avea și cursuri serale pentru ucenici sau lucrători particulari care doreau să se perfecționeze. În anul I, elevii obțineau cunoștințe de filatură, în anul II de țesătorie, iar în anul III de apretură umedă și uscată.



Produs realizat la Combinatul uzinelor textile — Cisnădie

În anii construcției socialiste, în orașul Cisnădie s-a format, pe baza vechilor tradiții, un puternic centru școlar textil. Cele două forme — școală profesională și școală de maiștri — pregătesc anual sute de muncitori și maiștri pentru industria textilă.

Începînd din anul 1966, pe lîngă Centrul școlar textil Cisnădie a luat ființă Liceul industrial pentru industria ușoară, care în anul 1971 va da prima promoție.

---

[1] Herman Reher, *Monografia Cisnădiei*, Editura Kraft și Dortleff, Sibiu, 1931, p. 201.

[2] *Istoria României*, vol. II, Editura Academiei Republicii Socialiste România, p. 567.

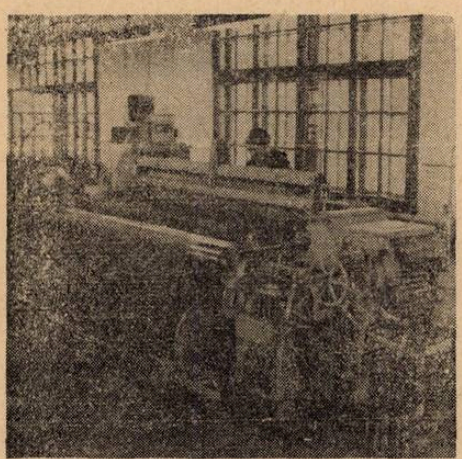
În prezent, Centrul şcolar textil Cisnădie pregăteşte cadre pentru industria uşoară prin următoarele forme de învăţămînt şi în următoarele meserii :

— *şcoala profesională* curs de zi în meseriile filatură, ţesătorie şi lăcătuşărie;

— *ucenicie la locul de muncă,* forma comasată ţesătorie;

— *şcoala de maiştri,* filatură şi ţesătorie;

— *liceul industrial* pentru industria uşoară, filatură şi ţesătorie.



Instruirea practică în atelierul-şcoală pe războaie moderne

Ca şi în alte centre din ţară, la Cisnădie li s-au creat elevilor excelente condiţii de viaţă şi de muncă. Astfel, cei peste 1000 de elevi vor învăţa, începînd cu acest an şcolar, într-un local de şcoală nouă cu 16 săli de clasă şi 5 laboratoare, cu o bibliotecă bine înzestrată a şcolii şi a combinatului, cu 3 ateliere de instruire practică, unul de filatură cu 2 sortimente complete, un atelier de ţesătorie cu 30 războaie şi preparaţie şi un atelier de lăcătuşărie.

Şcoala mai dispune de : un cămin cu o capacitate de peste 500 locuri, grupuri sociale, o cantină cu o capacitate de peste 270 locuri, săli de lectură, o bază de material didactic corespunzătoare şi un colectiv de profesori şi maiştri-instructori cu o bogată experienţă.

Elevii beneficiază pe timpul şcolarizării de următoarele avantaje materiale :

— elevii şcolii profesionale primesc pe toată durata şcolarizării (2 ani) echipament de protecţie, îmbrăcăminte, cazare şi masă gratuit ;

— elevii şcolii de maiştri primesc salarii şi cazare gratuită pe toată durata cursurilor (un an);

— elevii liceului industrial beneficiază pe toată durata de şcolarizare (5 ani) de echipament de protecţie, iar 38% dintre elevi, în funcţie de rezultatele obţinute la învăţătură, primesc burse.

În cadrul instruirii practice în atelierele-şcoală şi combinat, care pentru şcoala profesională reprezintă 50% din timpul total afectat instruirii, are loc formarea deprinderilor de deservire corectă a maşinilor, instalaţiilor, cunoaşterea construcţiei şi a funcţionării, întreţinerii şi reglării lor.

În cadrul practicii anuale desfăşurate în combinat de elevii liceului industrial, elevii au un rol activ, lucrînd alături de muncitori, maiştri, tehnicieni şi ingineri, fapt care contribuie efectiv şi la educarea viitorilor tehnicieni în spiritul muncii colective.

La sfîrşitul perioadei de şcolarizare, elevii şcolii profesionale şi ai şcolii de maiştri susţin un examen de absolvire, după care se prezintă în producţie la întreprinderile cu care au încheiat contracte.

Instruirea practică în întreprindere la războaiele de covor pluşat

Elevii liceului industrial, la sfîrşitul anului V de studii susţin examenul de bacalaureat care le dă dreptul să se prezinte în producţie conform repartiţiei M.I.U., putînd ocupa funcţii pentru care se cer studii medii, sau se pot prezenta la examenul de admitere în învăţămîntul superior în aceleaşi condiţii ca şi absolvenţii liceelor de cultură generală.

În timpul anilor de studii, elevii Centrului şcolar textil Cisnădie au posibilitatea să activeze în cercurile pe obiecte ca : limba română, matematică, fizică, chimie, electrotehnică, filatură şi ţesătorie, care au menirea să completeze procesul de instruire şi educare a viitorilor muncitori, maiştri şi tehnicieni.

De asemenea, pentru petrecerea în mod plăcut şi instructiv a timpului liber, se organizează seri literare, concursuri pe diferite teme, programe artistice susţinute de cor, formaţia de dansuri, recitatori, solişti şi orchestra de muzică uşoară şi populară, audiţii muzicale, vizionări în comun de spectacole, excursii, campionate interclase şi şcoli, campionate şcolare, iar o serie de activităţi pot fi desfăşurate în cadrul Casei de cultură a oraşului.

Pentru activitatea cultural-artistică şi sportivă, elevii au la dispoziţie o puternică bază materială : săli de repetiţie, numeroase instrumente muzicale, magnetofoane şi picupuri, terenuri sportive, echipament şi material sportiv, precum şi cadre calificate pentru îndrumarea acestor activităţi.

Colectivul pedagogic de la Centrul şcolar textil-Cisnădie depune multă stăruinţă pentru a răspunde înaltei sale misiuni trasate de partid de a instrui şi educa tineri chemaţi să continuie pe o treaptă superioară procesul de desăvîrşire a construcţiei socialiste, prin activitatea depusă în producţie.

Ing. IOAN BRĂTILESCU
directorul Centrului şcolar textil CISNĂDIE

Critică și bibliografie

VERIFICAREA PROGRESULUI ȘCOLAR PRIN TESTE DOCIMOLOGICE *

Noua lucrare docimologică semnată de Dumitru Muster este nu numai o prețioasă contribuție la modernizarea examenelor, ci și o pledoarie științifică în sprijinul examinării prin teste. Orice profesor, om instruit, părinte, elev adolescent și student, care citește această carte, se convinge definitiv că examenele deorice fel și la orice nivel, ca să fie obiective, complete și juste, și să se desfășoare într-un climat de încredere și seninătate pentru examinați, trebuie să fie făcute prin teste docimologice

Lucrarea cuprinde următoarele capitole : Introducere ; Puncte de vedere contemporane în problema examenelor ; Examinarea prin teste docimologice ; Exemple de teste pentru măsurarea progresului școlar ; Probele școlare de tip „compunere", obiectivizarea notării lor ; Încheiere.

Termenul de „teste docimologice" este creat de autor ca o denumire mai adecvată pentru testele școlare, căci „dacă a fost acceptat termenul de docimologie pentru ramura pedagogiei care cercetează problemele examenelor și notării, cea mai potrivită denumire a testelor școlare este aceea de teste docimologice, spre a le deosebi de alte teste care se mai utilizează în școală ca : teste psihologice, teste de aptitudine, teste de atitudini ș.a.".

Testele docimologice, așa cum le concepe și le organizează autorul, sînt probe obiective, care se notează la fel de orice corector, chiar și de unul străin de materie, fiindcă se compară răspunsurile la probe cu un „model de corectare", ceea ce exclude subiectivitatea. Apoi, ele sînt atîtea cîte sînt suficiente și necesare ca să acopere întreg domeniul care se cere cercetat, ceea ce exclude hazardul și norocul. În fine, rezultatul examinării prin asemenea teste învederînd punctele slabe și tari ale elevilor pe întreaga materie sondată, atît profesorii cît și elevii respectivi pot lua măsuri eficiente și relativ imediate de completare a cunoștințelor deficitare. Mai mult, pot să-și dea seama, prin succesivele examinări trimestriale, corelate cu observațiile zilnice la lecții, și de calitățile vocaționale ale elevilor, ca și de contraindicațiile profesionale, pot să lămurească și să îndrumeze cultura elevilor în sensul vocației, pentru ca la sfîrșitul școlii să se încadreze social și în producție după aptitudinile lor reale. Căci noua școală trebuie să funcționeze prospectiv, în sensul ca examinarea modernă „să nu măsoare numai un cîștig școlar în paguba posibilităților de adaptări ulterioare", cum foarte bine zice autorul, mai ales în aceste timpuri de accelerate progrese științifice și tehnice. Școala nouă nu trebuie să mai fie extractoare de chintesențe și de premianți prin medii generale ci să fie utilă tuturora, atentă la orientarea continuă a fiecăruia în sensul vocației, iar pentru aceasta să observe mereu elevii în atitudinile lor și în progresele lor școlare, lucru ce se face cu ajutorul fișei pedagogice, în care se consemnează și observațiile semnificative și rezultatele examinării cu testele docimologice.

Este impresionantă bogata informație a autorului în materie, care citează în această lucrare, de numai 119 pagini, 66 de autori : români, ruși, germani, francezi, italieni, englezi și americani, ceea ce reprezintă, în afară de o solidă garanție de validitate a lucrării, și un semn de mare probitate științifică.

Pentru cine cunoaște valoroasa activitate docimologică a autorului, lucrarea de față vine ca o firească completare și încoronare a luptei sale îndelungate pentru modernizarea examenelor, susținute experimental. Autorul, organizînd, în 1968, două examene cu teste docimologice la un grup școlar cooperatist din Capitală, demonstrează că acest nou stil de examene este cu adevărat științific și just.

În lucrare se arată pe larg toată metodologia organizării experimentului elaborarea testelor cu îndrumările necesare aplicării lor, aplicarea la clasă, corectarea și notarea răspunsurilor etc. clar și ușor accesibil cititorului, încît orice profesor care o va

* Dumitru Muster, *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, cu un *Cuvînt înainte* de conf. univ. dr. George Văideanu, E.D.P., București, 1970, 119 p.

citi va putea să-şi organizeze asemenea examene, elaborînd singur testele necesare, aplicîndu-le în condiţii de experiment valabil, apreciind răspunsurile corect, lesne şi rapid.

Lucrarea mai conţine şi exemple de teste experimentate în şcoala noastră de la 1943 încoace de unii docimologi români, cum şi teste aplicate în străinătate, toate interesante.

Fac o deosebită menţiune pentru propunerile sale privitoare la „norma generală de apreciere obiectivă", în scopul transpunerii întregului punctaj al testelor în scara de zece trepte, precum şi cu privire la „calităţile temei de examinare", de o justeţe evidentă. Autorul previne cititorul că verificarea progresului şcolar prin teste docimologice implică şi unele transformări în procesul de învăţămînt : scade rolul catalogului şi creşte rolul fişei pedagogice.

Citind această lucrare, m-am simţit alături de acel *Cuvînt înainte*, în care conf. univ. dr. G. Văideanu o recomandă călduros unităţilor şcolare, colectivelor de profesori care vor să facă experimente docimologice.

DUMITRU THEODOSIU
profesor emerit

CONTRIBUŢII LA VALORIFICAREA TRADIŢIILOR REVOLUŢIONARE ALE TINERETULUI *

Într-un moment cînd librăriile din ce în ce mai strîmtorate fac loc unor volume care ne poartă cu gîndul foarte departe înainte, cînd unele articole şi emisiuni de radio par a se strădui să ne convingă că am făcut totul sau, dacă nu totul, în orice caz foarte mult pentru azi şi mîine, anganjîndu-ne responsabilitatea pentru anii pe care un om aflat astăzi în puterea vîrstei nu-i va mai ajunge, invitarea la retrospectivă ni se pare a fi o alternativă onestă, dătătoare de echilibru şi prilej de orînduire mai bună a gîndurilor şi a faptelor ce vor sta mai ales la temelia unor rezultate viitoare. Inspirîndu-ne din ce a fost bun în trecut, preocupaţi de a înfăptui cu dăruire şi pricepere, la nivelul capacităţilor noastre reale, comandamentele stabilite cu înţelepciune şi clarviziune de Partidul Comunist Român pentru etapa actuală, aducem un serviciu incontestabil viitorului patriei noastre asigurîndu-i temelii de granit pentru deceniile următoare.

De cînd lumea, visul, imaginea unui viitor mai bun şi mai prosper, au fost apanajul tinereţii, al acelei tinereţi spirituale care nu se măsoară după numărul filelor rupte din calendar, ci după clarviziunea judecăţilor de valoare şi tenacitatea angajării în lupta titanică pentru triumful ideilor înaintate, progresiste. Este tinereţea ce caracterizează pe comuniştii, atributul care însoţeşte de peste cincizeci de ani îndrăzneala şi consecvenţa mereu novatoare cu care ne-a obişnuit, spre lauda lui, Partidul Comunist Român. Iată de ce a-i cunoaşte geneza, procesul de maturizare, paginile de eroism înscrise în istoria sa, străduinţa de a înţelege pe deplin şi de a ne ataşa trup şi suflet politicii sale, ni se pare a fi un omagiu adus celor care s-au jertfit sau conduc astăzi destinele ţării noastre, o garanţie a reuşitei în procesul de educare politică a tineretului.

Cît de profitabile pentru formarea tineretului pot să fie tradiţiile revoluţionare ale clasei noastre muncitoare ne-o dovedesc, o dată în plus, lucrările simpozionului organizat în vara anului trecut de C.C. al U.T.C. împreună cu alte instituţii prestigioase, ca Institutul de studii istorice şi social-politice de pe lîngă C.C. al P.C.R. şi Academia de învăţămînt social-politic „Ştefan Gheorghiu" de pe lîngă C.C. al P.C.R. Prin grija Centrului de cercetări pentru problemele tineretului, a văzut, recent, lumina tiparului volumul intitulat *Tradiţiile revoluţionare şi educaţia tineretului*, volum ce înmănunchează valoroasele lucrări prezentate în cadrul simpozionului amintit, închinat celui de-al X-lea Congres al P.C.R. şi celei de-a XXV-a aniversări a eliberării României de sub jugul fascist.

Parcurgînd cele 182 de pagini, ne putem face o imagine cuprinzătoare asupra contribuţiei tineretului la lupta clasei noastre muncitoare conduse de partid şi cu privire la valorificarea tradiţiilor revoluţionare în activitatea desfăşurată în zilele noastre de Uniunea Tineretului Comunist.

Importanţa unor asemenea preocupări şi strădanii de a face cunoscute marelui public cele mai reprezentative pagini din viaţa şi din activitatea tineretului din patria noastră, contribuţia sa remarcabilă la lupta revoluţionară din perioada interbelică şi preocupările actuale ale U.T.C. pe linia educării politice a

* *Tradiţiile revoluţionare şi educaţia tineretului*, Bucureşti, 1970.

tineretului, se desprind cu claritate din cuvîntul inaugural rostit în cadrul simpozionului de tovarăşul Ion Iliescu, prim-secretar al C.C. al U.T.C., ministru pentru problemele tineretului, care a spus printre altele : „Cunoaşterea istoriei clasei noastre muncitoare şi a Partidului Comunist Român, a contribuţiei pe care şi-a adus-o în lupta revoluţionară Uniunea Tineretului Comunist constituie un important mijloc de educaţie revoluţionară a tineretului, de dezvoltare a dorinţei de a purta cu devotament, mai departe, prin timp, flamura de luptă şi muncă a celor mai buni fii ai poporului — comuniştii".

Un număr de 27 de lucrări, semnate de cadre universitare, cercetători ştiinţifici, ofiţeri superiori, activişti ai Uniunii Tineretului Comunist, reflectă într-un mod fericit conjugarea aportului teoreticienilor, cercetătorilor şi practicienilor la elevarea potenţelor educaţionale ale tradiţiilor înaintate, legătura pe planul acţiunii concrete şi al conştiinţei moral-politice între trecut şi prezent. Grupate în şase capitole : I. *Tradiţii-Prezent-Viitor,* II. *Lupta tineretului în anii premergători celui de-al doilea război mondial,* III. *23 August 1944,* IV. *Tineretul militar,* V. *Tînărul ca cetăţean şi om al muncii şi,* VI. *Patriotism şi internaţionalism,* lucrările aduc în prim plan evenimente desfăşurate în mai multe zone geografice ale ţării, se referă la activitatea tineretului din fabrici şi uzine, din şcoli şi facultăţi, din armată, acoperă o largă gamă factologică, fără a neglija să reliefeze procesul de clarificare ideologică şi de ataşare a tineretului la lupta condusă de partid, toate acestea subordonate ideii de cunoaştere şi de valorificare a tradiţiilor revoluţionare, idee ce constituie osatura întregului volum.

Desigur că toate lucrările publicate în acest volum, de fapt numărul 4 al Colecţiei manifestări ştiinţifice, editată de Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, sub conducerea conf. univ. dr. Ovidiu Bădina, directorul centrului, merită toată consideraţia cititorilor şi le recomandăm cu multă căldură. Vom atrage atenţia în mod deosebit doar asupra acelor pagini din partea I care se referă la relaţia „tradiţie — adolescenţă", asupra lucrărilor din părţile a II-a, a V-a, şi a VI-a, care ilustrează lupta forţelor progresiste din marile centre urbane ale ţării, contribuţia presei comuniste din deceniile doi şi trei la educarea revoluţionară a tineretului şi mai ales asupra articolului care deschide partea a II-a, care cuprinde referiri emoţionante la activitatea unor cadre de frunte ale mişcării revoluţionare a tineretului din patria noastră, dintre care mulţi tovarăşi se găsesc azi în conducerea superioară de partid şi de stat. Un loc distinct îl ocupă relatările despre contribuţia tineretului la înfăptuirea insurecţiei armate din august 1944 şi la izgonirea trupelor fasciste de pe pămîntul României, precum şi cele patru articole dedicate activităţii educative şi tradiţiilor înnobilate de fapte de eroism legendar ale elevilor din şcolile militare.

Ţinînd seama de ponderea considerabilă pe care o reprezintă tineretul din învăţămîntul general, profesional şi liceal în rîndurile Uniunii Tineretului Comunist, ne-am aşteptat să găsim în volum şi unele articole dedicate activităţii acestuia, reliefării contribuţiei hotărîtoare pe care o aduce şcoala la educarea politică, cetăţenească a tinerelor generaţii, multiplelor sale preocupări şi realizări pe linia valorificării tradiţiilor înaintate ale poporului şi clasei noastre muncitoare, în procesul de formare a unui tineret profund devotat Partidului Comunist Român, cauzei socialismului.

Recomandăm această lucrare în primul rînd elevilor, apoi diriginţilor şi comandanţilor de pionieri, tuturor cadrelor didactice.

ALEXANDRU GHITERA

TRATATUL ŞTIINŢELOR PEDAGOGICE *

Eveniment ştiinţific de prim rang, pentru mediile universitare şi lumea pedagogică internaţională, *Traité des sciences pédagogiques* se anunţă o operă vastă, în 6 volume, cu următoarea fizionomie : în volumul I se abordează problemele filozofiei educaţiei şi ale dezvoltării ştiinţelor pedagogice, ale metodelor şi tehnicelor de cercetare ; în vol. II — istoria pedagogiei ; în vol. III — pedagogia comparată ; în vol. IV — problemele de bio-pedagogie şi psiho-pedagogie ; în vol.

* *Traité des sciences pédagogiques,* (sub redacţia prof. Maurice Debesse şi Gaston Mialaret). Primul volum, *Introduction,* scris de către Francine Best, Maurice Debesse, Robert Dottrens, Raphael Levêque şi Gaston Mialaret, a apărut în 1969, P.U.F., Paris, 204 p.

V — problemele de sociopedagogie şi de planificare ale educaţiei, iar în vol. VI — perspectivele actuale ale educaţiei permanente şi ale formării educatorilor.

Rigoarea şi obiectivitatea concepţiei autorilor acestei mari lucrări ştiinţifice, demne de atenţie, sînt însoţite de o dublă ambiţie. Mai întîi, aşa cum mărturiseşte profesorul Maurice Debesse, cît şi Gaston Mialaret, acest Tratat va permite stabilirea unui bilanţ precis şi obiectiv al cercetărilor pedagogice întreprinse, cît şi al rezultatelor obţinute. El va avea o valoare prospectivă, prin referinţa sa, pentru cei care se informează sau se formează în vederea întreprinderii de cercetări la rîndul lor, servind ca „instrument de stimulare, de progres şi de evoluţie" (p. 6).

Pînă la apariţia integrală a *Tratatului ştiinţelor pedagogice*, prezintă un interes deosebit conţinutul volumului introductiv, a cărui probitate şi valoare intelectuală impun stima cititorului. Astfel, capitolul I din acest volum, intitulat *Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel* (redactat de către Robert Dottrens şi Gaston Mialaret) supune unei analize critice noţiunea de educaţie şi de pedagogie, făcînd un bilanţ istoric al dezvoltării ştiinţelor educaţiei. Se consideră, pe bună dreptate, că este imposibil să examinezi ştiinţele pedagogice în pluralitatea lor fără a defini în prealabil ce este pedagogia şi fără a preciza domeniul său în raport cu alte noţiuni conexe. Cu acest punct metodologic de reper, educaţia nu se limitează, aşa cum apărea ea în concepţia lui E. Durkheim, la perioada de creştere a copilului şi a adolescentului. Fenomenul educaţional este un fenomen de extensiune şi de interacţiune şi pedagogia este „o reflexie metodică şi obiectivă asupra educaţiei, un control ştiinţific asupra metodelor sale şi rezultatelor sale" (p. 11).

Istoricul din acest capitol se ocupă de dezvoltarea ştiinţelor educaţiei în funcţie, mai ales de cea a psihologiei copilului. Munca pedagogică însăşi, în cadrul său şcolar, privită în evoluţie istorică, a devenit un obiect de studiu, aplicînd principiile cercetărilor psihologice, acestea fiind ele însele împrumutate din alte ştiinţe, în special din ştiinţele naturale particulare.

Un spaţiu mai larg este acordat „pedagogiei experimentale", ea reprezentînd cel mai bine extensiunea problemelor pedagogice, îndeosebi studierea metodelor educaţiei.

Capitolul II, cu titlul *Pour une philosophie de l'éducation*, este partea centrală a volumului, această filozofie fiind definită din punctul de vedere al ştiinţelor pedagogice. În concepţia autorilor lui — Raphael Lévêque şi Francine Best — filozofia educaţiei răspunde unei nevoi de coerenţă şi reflexie critică (în sensul de epistemologie) asupra practicii educaţionale, în „efortul de elaborare a principiilor şi finalităţilor educaţiei, o tentativă de sistematizare a cunoştinţelor în materie de educaţie" (p. 84). Tocmai prin această reflexie — ea fiind însuşi actul filozofării — filozofia „este aptă de a da educaţiei caracterul de totalitate coerentă, care i-ar lipsi dacă ea ar lua în considerare doar ştiinţele umanistice" (p. 87), pentru că „mişcarea reflexiei poate să ne permită să sesizăm ceea ce este propriuzis acţiune în educaţie şi ceea ce este sursă de activitate educativă" (p. 88), reflexia făcînd posibilă punerea problemei în sensul educaţiei în raport cu existenţa noastră. În această perspectivă, se analizează cu fineţe două „sisteme istorice" de filozofie a educaţiei, ca „modele" ale unei „autentice filozofii educaţionale" (p. 90).

De reţinut o distincţie interesantă privind condiţiile posibilităţii educaţiei : criticînd perspectiva axiologică ce confundă filozofia educaţiei cu axiologia, autorii acestui capitol limitează filozofia educaţiei la ceea ce este esenţial, la principiile filozofice, în special la cel de libertate, subliniind că scopurile şi valorile sînt mai degrabă furnizate de istorie şi sociologie. „Astfel, pentru ca procesul de transformare, care este educaţia, să fie posibil, trebuie să postulăm că fiinţa de educat este liberă" (p. 99). A pretinde „că omul nu este liber, înseamnă să distrugi orice posibilitate de educare; un om ţeapăn, fixat în reflexe şi obiceiuri constrîngătoare, nu va putea să se transforme, deci nu va putea fi educat". (p. 99). Iată de ce educaţia nu se mulţumeşte să considere libertatea ca un principiu şi ca un scop; ea o vrea activă şi practică, trăită şi afirmată, ceea ce este de importanţă primordială în practica pedagogică.

În sfîrşit, al treilea capitol al primului volum, redactat de Gaston Mialaret, sub titlul *Théorie, pratique et recherche en pédagogie*, se ocupă, în prima sa parte, de relaţia dintre teorie în educaţie şi practica pedagogică, de nivelul, formele şi domeniile de cercetare ştiinţifică în pedagogie, precum şi de principiile metodologice datorită cărora studiile pedagogice — şi în special

pedagogia experimentală — au dobîndit în mod progresiv un caracter ştiinţific.

Fără îndoială, autorul acestui capitol consideră just că pedagogia întruneşte elementele de valabilitate în orice ştiinţă şi anume : sursele de obiectivitate ale demersurilor şi ale controlului rezultatelor sale. De aici existenţa unei unităţi de inspiraţie în metodele de cercetare pedagogică. Gaston Mialaret reuneşte într-un singur titlu trei termeni : „teorie", „practică" şi „cercetare", aceşti termeni reprezentînd trei aspecte ale educaţiei, care nu pot fi separate. Partea a doua din acest capitol este consacrată cercetării experimentale. Aici găsim o mulţime de informaţii precise asupra aspectelor de ontologie şi epistemologie ale pedagogiei experimentale, asupra ipotezelor de lucru, metodelor de evaluare, problemelor eşantionului, planurilor experimentale şi interpretării statistice şi calitative a rezultatelor, într-un cuvînt asupra a tot ceea ce poate fi considerat ca „demersuri ale pedagogiei experimentale".

Aşadar, avem dea face cu o operă ştiinţifică colectivă, profundă, care prin tratarea amplă şi originală a problemelor stimulează pe cititor la reflecţie. Desigur, sîntem puşi uneori şi în faţa unor surprize (cum este partea din capitolul consacrat filozofiei educaţiei privind fenomenologia şi psihanaliza educaţiei). Dar, din moment ce ştiinţele pedagogice sînt în plină evoluţie, trebuie să admitem şi existenţa unor lacune cu dorinţa de a merge înainte.

MARIN CĂLIN

PROCESUL EDUCAŢIEI INTELECTUALE *

Reputatul psiholog şi pedagog Jerome S. Bruner, proeminentă personalitate a psiho-pedagogiei americane contemporane, remarcant militant pentru modernizarea procesului instructiv-educativ, realizează prin lucrarea de faţă o interesantă pledoarie pentru cooperarea disciplinelor care au implicaţii în fundamentarea ştiinţifică a psihologiei şi pedagogiei.

Prin ideile sale înaintate în domeniul psiho-pedagogiei, Bruner este înainte de toate un umanist : filozofia sa are ca obiect principal evoluţia biologică şi istorică a umanităţii. Ideile sale psiho-pedagogice, inspirate din efervescenţa plină de contradicţii a societăţii contemporane americane sînt coordonate cu un amplu sistem de idei privind antropogeneza istoriei civilizaţiei, semnificaţia şi rolul culturii pentru destinele speciei umane.

Vorbind despre dezvoltarea personalităţii umane, Bruner susţine că aceasta nu poate fi concepută în afara unei ambianţe culturale determinate, precum nici omul contemporan nu poate fi înţeles decît în perspectiva biologică a dezvoltării primatelor, deoarece specia umană se caracterizează, în general, prin faptul că „achiziţiile" ei de-a lungul istoriei se fixează nu în modificări organice, ci în fenomene de cultură. Limba, stilurile, concepţiile şi tradiţiile sînt — după ilustrul pedagog — „modele construite în vederea cunoaşterii realităţii", iar structura acestor modele presupune, mai întîi, componente axiomatice înnăscute, apoi componente care s-au dezvoltat în practica societăţii şi individului respectiv. În felul acesta, dezvoltarea intelectuală a copilului va fi, deci, dependentă de o ambianţă culturală determinată, adică de ceea ce societatea îi oferă ca mijloace de acţiune, de reprezentare imaginativă, de simbolizare şi comunicare.

Reluînd teoria pedagogică a lui J. Piaget în privinţa caracterului stadial al dezvoltării intelectuale, Bruner susţine că acesta nu se realizează printr-o amplificare graduală, ci ea poate mai curînd, fi comparată „cu o scară ale cărei pante rapide alternează cu paliere de relaxare", proces în care fiecare etapă nouă valorifică „achiziţiile" celei precedente. Deci, în concepţia lui Bruner, procesul de dezvoltare este văzut în dependenţă directă cu acţiunea factorilor educativi, cu sistemul de valori al societăţii, cu scopurile educative pe care societatea le fixează potrivit nivelului său tehnico-economic şi cultural, cu metodele de predare folosite. După opinia sa, organizarea procesului instructiv-educativ trebuie să se realizeze după modelul impus de realitate, de practica socială, numai aşa putîndu-se realiza caracterul formativ al educaţiei în şcoală.

Din cele şase capitole ale cărţii *(Introducerea, Importanţa structurii cunoştinţelor, Capacitatea de asimilare, Gîndirea intuitivă şi gîndirea analitică, Motivele învăţării şi Materiale didactice)* se desprinde ideea că „orice temă poate fi predată efectiv într-o formă intelectuală corectă, oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare. Aceasta prezintă şi ipoteza optimis-

* Jerome S. Bruner, *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1970.

tă, capabilă să stimuleze impetuos orice experimente pedagogice, pe care Bruner le intitulează sugestiv „revoluţia programelor".

Ceea ce reiese, însă, cu pregnanţă din carte este faptul că în căutările şi tendinţele majore ale şcolii contemporane trebuie să se ţină seama de cîteva criterii şi anume : necesitatea unei colaborări susţinute între profesori, pedagogi şi oameni de ştiinţă pentru elaborarea programelor şcolare ; necesitatea de a se accentua structura sistemului de cunoştinţe în procesul de instruire ; dezvoltarea creativităţii elevilor, a satisfacerii generate de succesul activităţii investigate ; în centrul activităţii şcolare, modelul de perfecţionare, de competenţă pentru viitorii cetăţeni, trebuie să fie profesorul, care, învăţînd continuu, descoperă noi soluţii pentru îmbunătăţirea procesului instructiv-educativ a învăţămîntului.

Meritul esenţial al autorului este acela că, după ce în *Introducere* face diverse generalizări referitoare la tema cercetată, în capitolele următoare insistă asupra rolului pe care-l au ştiinţele sociale şi exacte în procesul instructiv-educativ, scoţînd în evidenţă importanţa structurii cunoştinţelor în procesul de învăţămînt, relevînd modul „cum trebuie să procedăm, pentru ca structura să ocupe locul central în predare" şi modul cum trebuie să expunem elevilor materialele pentru ca acestea să rămînă în gîndirea lor bine fixate.

Tradusă într-o limbă accesibilă de către E. Fischbein şi însoţită de o documentată introducere, în care E. Fischbein realizează pertinente aprecieri despre personalitatea lui Jerome S. Bruner, lucrarea reprezintă un real şi util manual de psiho-pedagogie pentru toate cadrele didactice, necesar în fundamentarea psihologică a metodologiei predării în şcoală.

DUMITRU LAZĂR

ÎNVĂŢAREA UNEI LIMBI STRĂINE *

Cartea lui Hélène Gantier, *L'enseignement d'une langue étrangere*, bazată pe experienţa predării limbii engleze în Franţa, pune o problemă de stringentă actualitate, aceea a metodelor celor mai eficiente pentru însuşirea limbilor vii. Din paginile cărţii se desprind două idei importante pentru stabilirea celor mai adecvate metode : 1) limbile vii însuşite ca mijloace de comunicare ; 2) în predarea lor, la diverse nivele, trebuie să se ţină seama de factorul psihologic.

Autoarea prezintă trei etape distincte ale predării limbilor străine în Franţa. În prima, aproximativ între anii 1900—1945, profesorii se declarau mulţumiţi atunci cînd elevii puteau să citească şi să traducă un text. Cea de-a doua începe după cel de-al doilea război mondial şi culminează în anul 1950, cînd instrucţiuni precise pun în faţa profesorilor sarcina însuşirii unei limbi străine ca mijloc de comunicare. A treia etapă, de care se ocupă Hélène Gantier, este şcoala viitorului.

În economia cărţii, etapa a doua ocupă locul preponderent. Principala limbă străină se predă în Franţa în două tipuri de licee (începînd cu al 5-lea an de învăţămînt). În majoritatea liceelor se aplică cu strictete instrucţiunile şi programa stabilite de Ministerul Învăţămîntului, iar în celelalte, aşa-numitele licee-pilot, adică experimentale, se încearcă metode noi. În liceele-pilot se consacră patru ore de clasă pentru studiul limbilor străine, iar şedinţele de „muncă dirijată" pot fi înlocuite cu şedinţe de „studiu al ambianţei".

Cei şapte ani de studiu sînt împărţiţi în două cicluri. Cel dintîi cuprinde primii doi ani şi este consacrat însuşirii elementelor de bază ale limbii vorbite. Următorii ani sînt consacraţi aprofundării şi lărgirii cunoştinţelor dobîndite anterior. Se ţin şi aici şedinţe speciale, care graviteză, în general, în jurul unei probleme literare, sociale sau de altă natură.

Care sînt, după părerea autoarei, elementele de bază ale limbii vorbite ?

1. Studiul foneticii pe bază de propoziţii, texte, poezii, insistîndu-se în mod deosebit asupra însuşirii intonaţiei.

2. Vocabularul minim, care, pentru limba engleză, este clar stabilit, acest vocabular figurînd în toate dicţionarele noi, tipărite în Anglia sau în America.

3. Cele mai utilizate construcţii gramaticale, adică cele ce se numesc astăzi structuri gramaticale fundamentale.

De la prima lecţie se insistă asupra asa-numitei „băi de limbă străină". Lecţia în sine trebuie să fie o antrenare permanentă la dialog, în care traducerea trebuie să se situeze pe ultimul plan. Noi şi, după părerea noastră, extrem de utile sînt şedinţele săptămînale de „muncă dirijată". Metodele folosite se împart în două tipuri : 1) şedinţe de „muncă dirija-

* Hélène Gantier, *L'enseignement d'une langue étrangere*, Paris, 1968, 140 p.

tă", fără utilizarea mijloacelor audio-vizuale și 2) ședințe de „muncă dirijată", cu utilizarea acestor mijloace. Aceste lucrări practice, după cum spune Hélène Gantier, constituie „o gimnastică în limba străină". Aici se fixează cunoștințele, iar profesorului îi revine doar sarcina de a corija și preveni greșelile. Dacă ședințele de „muncă dirijată" cu utilizarea mijloacelor audio-vizuale presupun existența unei aparaturi adecvate, cele fără aparatură sînt la îndemîna tuturor profesorilor.

Ședințele pot fi consacrate unor probleme variate cum ar fi : pronunție, exerciții de gramatică cît mai variate pentru fixarea structurilor de bază, exprimare orală sau scrisă în limba străină.

Nu ne vom opri asupra ședințelor de „muncă dirijată" cu utilizarea tehnicilor audio-vizuale, pentru că această problemă este larg utilizată și la noi [1]. În liceele-pilot, aceste ședințe pot fi înlocuite cu ședințele de „studiu al ambianței". Pentru pregătirea acestora, copiii sînt puși să cerceteze în reviste și cărți diferite probleme, care să le permită o cunoaștere multilaterală a țării a cărei limbă o studiază. În prima etapă, ei alcătuiesc mici compoziții în care descriu țara respectivă, eventual, la început, chiar în limba maternă. Aceste descrieri pot fi făcute și sub formă de mici dialoguri, mai întîi în limba maternă, apoi în limba străină. Introducerea obligatorie a tehnicii audio-vizuale în școli, începînd din anul 1966, a dat un nou imbold autorilor de manuale legate de radio-ul școlar, magnetofon sau televiziune școlară. Aceste manuale au în vedere dificultățile pe care le prezintă limba străină studiată, în raport cu limba maternă a elevilor, iar imaginile televizate permit înțelegerea fără intermediul limbii materne.

Hélène Gantier arată ca o dificultate faptul că, o dată depășiți primii doi ani, atît materialul lexical, cît și cel gramatical nu mai sînt atît de precis delimitate și din această cauză elevii sînt handicapați de cantitatea noțiunilor noi primite. Ea propune o delimitare precisă a noțiunilor ce trebuie predate în fiecare clasă, mai ales în ciclul al II-lea.

În ceea ce privește studiul limbilor străine în liceele viitorului, autoarea preconizează în primul rînd clase cu maximum 18 elevi. Multiplele mijloace audio-vizuale și în primul rînd televiziunea școlară vor schimba total rolul profesorului de limbi străine. Acesta va fi un intermediar între aparat și elev, stăruind îndeosebi asupra fixării cunoștințelor dobîndite cu ajutorul televiziunii. Profesorul televizat și nu profesorul clasei va da explicațiile necesare pentru înțelegerea filmului, care va prezenta de fiecare dată un „fragment de viață", de natură să-l ajute pe elev să descopere țara a cărei limbă o studiază.

În cartea Hélènei Gantier, un accent deosebit se pune pe faptul că, în însușirea limbilor străine, un rol important îl joacă efectivul limitat al clasei. S-ar putea, poate, înființa grupe experimentale cu efectiv limitat de elevi numai la limbile străine.

EDITH TAUBERG

[1] Vezi: I. Brăescu, *Modernizarea metodelor de studiere a limbilor străine*, București, 1966.
Robert Lefranc, *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului*, București, 1966.
V. Bunescu, E. Novicicov, *Instruirea programată*, București, 1967.
Tatiana Malița, *Puncte de reper în însușirea limbilor străine*, București, 1969.

NOTA

În recenzia lucrării *Les debilités mentales* de René Zazzo, apărută în nr. 9/1970 al Revistei de pedagogie (p. 122—124), în loc de cuvîntul „heterocronica" se va citi cuvîntul „heterocronia".

ЖУРНАЛ ПЕДАГОГИКИ No 10/1970

СОДЕРЖАНИЕ

Джордже Вэйдяну, Педагогические координаты программы модернизации обучения ■ **Владимир Краснасеский**, Планирование обучения ■ **Эмилиан Димитриу**, Воспитательный идеал и технология процесса обучения ■ **Александру Гэвеня**, Новаторство в системе обучения и усовершенствование руководящих преподавательских кадров ■ **Елена Мафтей**, Научно-методологические и гуманистические основы моделирования ■ **А. Кирчев Р. Дэскэлеску, Т. Поп, Д. Саладе, Дж. Вэйдяну**, Школьная и врофессиональная ориентировка средней школы ■ **Т. Поп, О. Шафран, К. Штефэнеску, В. Караба, П. Бэрбулеску, Шт. Костя**, Роль обще-культурного образовани яв Морально-гражданском воспитании и в подготовке школьной молодожи к труду ■ **Ион Шердяну**, Воспитательная работа в 2—4 классах ■ **Константин Мехединц**, Урок — лабораторное и научное исследование ■ **Ион Кырлан** Замечания относительно уроков по проверки внеклассного чтения ■ **Мария Стефэнеску**, К вопросу о методике преподавания музыки в 1 — 2 классах ■ **Андрей Космович**, Использование в школе тестов и вопросников ■ **Стефания Попеску**, К вопросу о некоторых фразах, предложенных дла грамматического анализа на вступительных экзаменах в лицей ■ **Юлиан Ника, Думитру Мустер**, Обучение письму в школе. Письмо наклонное — письмо вертикальное? ■ **Александру Тохэняну**, Новый этап педагогического опыта ■ **Ана Стойка**, Развитие творческих способностей в классе ■ **Петре Бэрбулеску**, Национальный симпозиум: Воспитание трудом и для труда ■ **Леон Цопа**, Всемирный съезд по социологии в городе Варна ■ **Г. Раду, Н. Войняг**, Современные вопросы воспитания и рекуперации умственно отсталых детей ■ **Думитру Теодосиу**, Проверка школьных успехов с помощью докимологических тестов ■ **Д. Мустер., Александру Гитера**, Вклад в развитие революционных традиций молодежи ■ **Марин Кэлин**, „Traité des sciences pédagogiques" под ред. **М. Дебессе и Г. Миаларе** ■ **Думитру Лазэр**, **„Процесс интеллектуального воспитания" И. Брунера** ■ **Эдит Тауберг**, „L'enseignement d'une langue étrangère", **Элен Гантье.**

REVUE DE PEDAGOGIE nr. 10/1970

Sommaire

George Văideanu, Les coordonnées pédagogiques du programme de modernisation de l'enseignement ■ **Vladimir Krasnaseschi**, La planification de l'enseignement ■ **Emilian Dimitriu**, L'idéal éducationnel et la technologie de l'enseignement ■ **Alexandru Găvenea**, Introduction de l'innovation dans l'enseignement et le perfectionnement du personnel enseignant dirigeant ■ **Elena Maftei**, Motivations méthodologiques scientifiques du modelage ■ **A. Chircev, R. Dăscălescu, T. Pop, D. Salade, G. Văideanu**, L'orientation scolaire et professionnelle dans l'enseignement de culture générale ■ **T. Pop, O. Şafran, C. Ştefănescu, V. Caraba, P. Bărbulescu, Şt. Costea**, Le rôle de l'enseignement de culture générale dans l'éducation morale-civique et dans la formation de la jeunesse scolaire pour le travail ■ **Ion Şerdeanu**, La fonction éducative des classes de I ére — IV ème ■ **Constantin Mehedinţi**, La leçon — travail de laboratoire et de recherche ■ **Ion Cîrlan**, Observations concernant les leçons de vérification de la lecture hors la classe ■ **Maria Ştefănescu**, Contributions à la méthodique de l'enseignement de la musique chez les classes de I ére — II ème ■ **Andrei Cosmovici**, L'utilisation des tests et des questionnaires à l'école ■ **Ştefania Popescu**, Concernant quelques phrases données pour l'analyse de grammaire au concours d'admission au lycée ■ **Iulian Nica, Dumitru Muster**, L'enseignement de l'écriture à l'école. Écriture oblique — écriture verticale? ■ **Alexandru Tohăneanu**, Une nouvelle étape dans une expérience pédagogique ■ **Ana Stoica**, Le développement de la créativité dans la classe d'élèves ■ **Petre Bărbulescu**, Le Symposium national „L'éducation par le travail et pour le travail" ■ **Leon Topa**, Le Congrès international de sociologie de Varna 1970 ■ **Gh. Radu, N. Voineag**, Problèmes actuels d'éducation et de récuperation des enfants déficients mentales ■ **Dumitru Theodosiu**, „La vérification du progrès scolaire par des tests docimologiques" par **D. Muster** ■ **Alexandru Ghitera**, „Contribution à la valorisation des traditions revolutionnaires de la jeunesse" ■ **Marin Călin**, „Traité des sciences pédagogiques" (sous la rédaction de **M. Debesse** et **G. Mialaret**) ■ **Dumitru Lazăr**, „Le processus de l'éducation intellectuelle" par **J. Bruner** ■ **Edith Tauberg**, „L'enseignement d'une langue étrangère" par **Hélène Gantier.**

REVIEW OF PEDAGOGY no. 10/1970

Contents

George Văideanu, Pedagogical Directions of the Program of Modernization in Education ■ **Vladimir Krasnaseschi,** Educational Planning ■ **Emilian Dimitriu,** Educational Ideal and the Technology of Education ■ **Alexandru Găvenea,** The Implementation of Inovation in Education and the Improvement of the Leading Staff ■ **Elena Maftei,** The Methodological-Scientific Grounds of Modelling **A. Chircev, R. Dăscălescu, T. Pop, D. Salade, G. Văideanu,** The School and Vocational Guidance in General Education ■ **T. Pop, O. Șafran, C. Ștefănescu, V. Caraba, P. Bărbulescu, Șt. Costea,** The Part of the General Culture Education in the Moral-Civilian Education and in the Training for Work of the School Youth ■ **Ion Șerdeanu,** The Educational Function of I—IV Forms ■ **Constantin Mehedinți,** Lesson — a Work of Laboratory and Research ■ **Ion Cîrlan,** Suggestions on the Lessons of Verification of Extra-curricular Reading ■ **Maria Ștefănescu,** Contributions to the Teaching of Music in I—II Forms **Andrei Cosmovici,** The Use of Tests and Questionnaries in Schools ■ **Ștefania Popescu,** Considerations regarding some Sentences Given for Gramatical Analysis at the Entrance Contest to the Lycée ■ **Iulian Nica, Dumitru Muster,** The Teaching of Writing in School. Oblique Writing — Vertical Writing ? **Alexandru Tohăneanu,** A New Stage in a Pedagogical Experiment ■ **Ana Stoica,** The Development of Creativity in the Class ■ **Petre Bărbulescu,** National Symposium : Education by Work and for Work ■ **Leon Țopa,** The Sociological World Congress of Varna ■ **Gh. Radu, N. Voineag,** Present education and recuperation problems of the mental defficient children ■ **Dumitru Theodosiu,** „The Verification of School Progress by Testing" by **D. Muster** ■ **Alexandru Ghitera,** Contributions to the Valorification of Revolutionary Traditions of Youth ■ **Marin Călin,** „Traité des sciences pédagogiques" (under the editorship of **M. Debesse** and **G. Mialaret**) ■ **Dumitru Lazăr** „The Process of Intellectual Education" by **J. Bruner** ■ **Edith Tauberg,** „L'enseignement d'une langue étrangère" **Hélène Gantier.**

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

A APĂRUT

ÎN CHIOŞCURI ŞI LIBRĂRII

ALMANAHUL EDUCAŢIEI

pe anul şcolar 1970-1971
care prin conţinutul său bogat în idei,
vă este un bun sfătuitor în munca
dumneavoastră instructiv-educativă

Cumpăraţi Almanahul educaţiei!

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă din timp la

„Revista de pedagogie" pe anul 1971

Pentru a vă asigura cu regularitate revista și a avea completă colecția, abonați-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43 417

„Grafica nouă" — c. 1952

Lei 5

I 4021.

REVISTA DE PEDAGOGIE

11

ANUL XIX * NOIEMBRIE, 1970

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1990
- IUL. 2005
11 IUI 2014
97

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct Institutul de științe pedagogice ;

Prof. ANDREI KLOOS ;

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ;

Dr. DUMITRU MUSTER ;

Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ;

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ;

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU ;

Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ;

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice ;

Prof. MARIN VIȘAN.

Redacția : str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6 ; telefon 15.85.74
BUCUREȘTI

I 4021.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

11 1970

ANUL XIX

IAN. 2022

Pag.

150 de ani de la nașterea lui Fr. Engels

A. Fărcaș — Fr. Engels despre formarea și dezvoltarea personalității 3

300 de ani de la moartea lui J. A. Comenius

Ștefan Bârsănescu — J. A. Comenius și contribuția sa la dezvoltarea pedagogiei ca știință 9

Stanciu Stoian — Educația permanentă în „Pampaedia" lui Jan Amos Comenius 15

Náhlik Zoltán — Controverse în problema folosirii manualelor lui J. A. Comenius în Transilvania la mijlocul secolului al XVIII-lea 21

Voicu Lăscuș — Idei privitoare la educația estetică în operele pedagogice ale lui J. A. Comenius 28

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Mircea Malița — Cinci teme de reflecție inspirate de pionieri . 34

V. Crețu, O. Oprică — Simpozionul „Educație și limbaj" 41

Luminița Ghivirigă — Oaspeți polonezi la Institutul de științe pedagogice 43

FIGURI DE PEDAGOGI

Profesorul Stanciu Stoian la a șaptezecea aniversare 45

Ștefan Bârsănescu — Luigi Volpicelli — cu prilejul aniversării a 70 de ani 51

12.266

Pag.

■ **CERCETĂRI — EXPERIMENTE**

Gheorghe Zapan ■ Ponderile evenimentelor preferențiale în pedagogie și în psihologie 53

M. Toth, G. Pal, N. Totoianu ■ Coordonate ale utilizării textelor filozofice la unele lecții cu subiect de istoria filozofiei din liceu 61

R. Mihalevici, M. Ciupe, L. Tăutu, M. Keseriu ■ Opinii asupra căilor de dezvoltare a creativității la elevii mici 72

V. Magdalen ■ Intercondiționarea funcțiilor familiei în realizarea rolului său formativ 83

Tiberiu Căliman ■ Dezvoltarea inteligenței prin problematizare . 92

Viorel Alecu ■ Emisiunile „radio-școală" — mijloc de îmbogățire a cunoștințelor de limba și literatura română ? 100

Ion Gr. Ion ■ Clasa școlară, factor de socializare a elevilor 107

■ **PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE**

Nicolae Oprescu ■ Generalizarea în procesul rezolvării problemelor în clasele I—IV 116

■ **CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE**

Nicolae Dumitru ■ „Fundamenta pedagogiae" 120

Emil Domocoș ■ „Bazele psihopedagogice ale activității pionierești" 125

Maria Popescu ■ Manualul „Munca educativă cu pionierii — coordonator *Patița Silvestru* 125

FR. ENGELS

despre formarea şi dezvoltarea personalităţii

A. FĂRCAŞ
Univ. „Babeş-Bolyai", Cluj

La 28 noiembrie 1970 se împlinesc 150 de ani de la naşterea lui Fr. Engels, unul dintre fondatorii comunismului ştiinţific, strălucit teoretician, admirabil dascăl, îndrumător, organizator şi conducător al clasei muncitoare internaţionale, alături de K. Marx, al cărui prieten, colaborator, tovarăş de muncă şi de luptă a fost.

Titan al gîndirii, personalitate enciclopedică şi multilaterală, Engels a îmbinat în mod armonios munca ştiinţifică cu activitatea practică revoluţionară, militînd neobosit pînă la sfîrşitul vieţii sale pentru cauza celor ce muncesc, aducîndu-şi contribuţia sa însemnată la elaborarea problemelor fundamentale ale marxismului, la generalizarea din punct de vedere teoretic a cuceririlor ştiinţifice şi a experienţei mişcării muncitoreşti.

Viu şi azi în conştiinţa oamenilor muncii şi a întregii lumi progresiste, Engels, alături de Marx, a intrat pentru totdeauna în istoria omenirii ca o personalitate proeminentă ce întruchipează speranţa, năzuinţa şi lupta pentru libertate naţională şi socială a sute de milioane de oameni de pe întregul glob, credinţa lor nestrămutată într-un viitor mai bun şi mai fericit pentru întreaga omenire.

De numele lui Marx şi Engels se leagă în mod nemijlocit cea mai profundă revoluţie în domeniul filozofiei, al economiei politice, al istoriei şi al tuturor ştiinţelor despre om. Ei au înarmat clasa muncitoare — clasa cea mai avansată a societăţii — nu numai cu o concepţie cu totul nouă despre lume şi viaţă — materialismul dialectic şi istoric — dar şi cu ştiinţa transformării revoluţionare a lumii, ştiinţa construirii socialismului şi comunismului.

Referindu-se la prietenia şi la colaborarea dintre cei doi titani ai marxismului, Lenin scrie, pe bună dreptate : „Proletariatul european poate afirma că ştiinţa lui a fost creată de doi savanţi şi luptători ale căror legături întrec cele mai mişcătoare legende ale anticilor despre prietenia dintre oameni" [1]. Mai mult, Lenin, subliniind aportul lui Engels la elaborarea şi la fundamentarea filozofiei marxiste, spune : „Marxismul nu poate fi înţeles, şi nu poate fi expus în deplinătatea lui, fără a ţine seamă de *toate* operele lui Engels" [2].

Referindu-ne, acum, la concepţia marxistă cu privire la educaţie şi învăţămînt — parte integrantă a comunismului ştiinţific — în care, printre altele, şi-au găsit o rezolvare nouă şi consecvent ştiinţifică probleme fundamentale ale pedagogiei cum sînt : scopul educaţiei, necesitatea şi rolul educaţiei, caracterul social, istoric şi esenţa de clasă a acesteia, problema factorilor dezvoltării, legitatea obiectivă a dezvoltării multilaterale a personalităţii ş.a., vom releva aportul substanţial adus de Engels la rezolvarea unora din aceste probleme.

---

[1] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 2, Ed. P.M.R., Buc., 1951, p. 12.
[2] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 21, Ed. P.M.R., Buc., 1952, p. 77.

Așa cum este cunoscut, deși Engels n-a scris opere cu caracter pedagogic, din studiul uriașei sale moșteniri, atît al operelor și lucrărilor proprii, cît și al celor elaborate împreună cu Marx, desprindem o mare bogăție de idei și de teze originale ce ne dezvăluie vederile lui în legătură cu diferitele aspecte ale fenomenului educației, care se integrează ca parte componentă și inseparabilă în ceea ce noi numim concepția marxistă despre educație și învățămînt.

Evidențiind caracterul obiectiv al educației, apariția ei în procesul complex al muncii și activității sociale, legătura dintre educație și muncă, ca și rolul muncii în formarea personalității [3], a societății umane în general, Engels a arătat, totodată, necesitatea educației și instrucției, funcția lor socială.

Trăind în societate, în procesul muncii, omul acumulează de-a lungul existenței sale individuale și a omenirii o bogată experiență pe care o transmite urmașilor — o dată cu toate valorile materiale și spirituale — direct sau prin intermediul instrucției și educației, organizate sistematic și conștient în acest scop. Concomitent, în cadrul aceluiași proces, omul se și transformă pe sine, se realizează ca om, din toate punctele de vedere și sub toate aspectele.

Analiza făcută de marxism societății omenești, procesului prin care a trecut fenomenul educativ de-a lungul veacurilor, ne dezvăluie caracterul social, istoric și esența de clasă a educației, demonstrîndu-ne, totodată, că scopul, conținutul, metodele și formele de organizare a educației se modifică în funcție de schimbările și mutațiile ce au loc în cadrul societății umane, de la o orînduire la alta. „Comuniștii — se arată în Manifestul Partidului Comunist — n-au inventat influența societății asupra educației, ei îi schimbă doar caracterul, smulgînd educația de sub influența clasei dominante" [4].

Bazat pe un bogat material faptic cu privire la educația și instrucția dată de către burghezie fiilor clasei muncitoare, în *Scrisori din Wuppertal, Scrisori din Londra,* dar mai ales în *Situația clasei muncitoare din Anglia,* Engels face un aspru rechizitoriu acestei instrucții, evidențiind carențele și contradicțiile ei. El demonstrează, în același timp, caracterul îngust, limitat și unilateral al preocupărilor burgheziei — în funcție de interesele sale de clasă — pentru îmbunătățirea situației materiale a oamenilor muncii, pentru ridicarea nivelului lor de cultură și civilizație.

Includerea copiilor în munca industrială, de la o vîrstă prea fragedă, durata zilei de muncă de 12—14 ore, îi transformă „în simple mașini" [5], răpindu-le într-un mod inuman dreptul la învățătură, posibilitatea de a-și forma și dezvolta forțele lor fizice și spirituale, printr-o educație și instrucție adecvată, completă.

Burghezia, e drept sub presiunea luptei maselor, cît și mînată de propriile ei interese, este nevoită să organizeze anumite forme de învățămînt, pentru fiii oamenilor muncii. Dar, așa cum reiese din analiza făcută de Engels, un astfel de învățămînt în Anglia, este departe de a satisface nevoile muncitorilor. Școlile rezervate acestora : săptămînale, serale, duminicale sînt puține, frecventate de un număr restrîns de copii, cu cadre didactice insuficient pregătite, iar în ceea ce privește conținutul învățămîntului acesta este în cea mai mare parte tributar religiei, de unde și nivelul scăzut al acestuia.

Engels, cu această ocazie, pune în lumină și contradicția în care se zbate burghezia în ceea ce privește instrucția și educația muncitorilor, pe de o parte, dezvoltarea forțelor de producție impunînd în mod obligatoriu ridicarea nivelului de pre-

[3] Vezi T. Gal, *Fr. Engels, Despre rolul muncii în formarea personalității,* „Revista de pedagogie", an. IX, nr. 6/1960, p. 16—25.
[4] K. Marx, Fr. Engels, *Opere,* vol. IV, Ed. politică, Buc., 1958, p. 482.
[5] K. Marx, Fr. Engels, *Opere,* vol. II, E.S.P.L.P., Buc., 1958, p. 253.

gătire intelectuală a muncitorilor, iar pe de altă parte, această pregătire provocînd teamă în rîndurile clasei dominante, cunoștințele acumulate de muncitori servind la dezvoltarea conștiinței, la posibilitatea folosirii acestora în lupta împotriva burgheziei. Iată de ce : „Burghezia nu are ce spera, dar are de ce se teme de pe urma instruirii muncitorilor“ [6]. Mai departe, se conchide : „Dacă burghezia le lasă (muncitorilor — n.n.) din viață numai strictul necesar, să nu ne mire că și educația pe care le-o dă se reduce la atît cît cer interesele ei“ [7]. Astfel stînd lucrurile în ceea ce privește instruirea maselor în societatea capitalistă, Engels formulează o concluzie deosebit de importantă din punct de vedere teoretic și practic pentru lupta proletariatului, conform căreia numai victoria deplină asupra burgheziei și trecerea la construirea noii societăți vor crea premisele și condițiile optime necesare pentru accesul fiilor oamenilor muncii la învățămînt, știință și cultură, pentru formarea și dezvoltarea tuturor forțelor lor fizice și spirituale.

Subliniind raportul dialectic dintre lupta pentru cucerirea puterii politice și lupta pentru ridicarea nivelului de cultură a maselor, Engels a arătat, în același timp, și necesitatea luptei imediate a clasei muncitoare — chiar în cadrul orînduirii burgheze — pentru dobîndirea de noi drepturi în domeniul învățămîntului, apreciind realist orice cucerire a proletariatului pe această linie ca o contribuție la înarmarea maselor cu noi cunoștințe, absolut necesare în lupta împotriva burgheziei, pentru formarea și dezvoltarea conștiinței muncitorilor, În acest sens, Engels, marxismul în general, au înarmat clasa muncitoare cu un program concret de revendicări, care vizează realizarea unui învățămînt laic, general, obligatoriu și gratuit, la nivelul școlii primare și medii, un învățămînt public care să îmbine de la o anumită vîrstă munca productivă cu educația și instrucția.

Ocupîndu-se în continuare de perspectivele învățămîntului public după cucerirea puterii politice de către proletariat, Engels arată, în *Principiile comunismului* și în *Cuvîntările rostite la Elberfeld*, că educația și învățămîntul se vor realiza în instituții de stat, de la o vîrstă fragedă, pe cheltuiala statului, egală pentru toți, în virtutea dreptului fiecărui om la învățămînt și la o dezvoltare deplină a aptitudinilor sale, și vor dura „pînă în momentul cînd individul este în stare să se manifeste ca membru independent al societății“ [8]. Ideea este prezentă și în *Manifestul Partidului Comunist.*

Abordînd problema dezvoltării personalității umane, a factorilor ce concură la această dezvoltare, precum și a raportului dintre aceștia, Engels, în *Anti-Dühring, Dialectica naturii, Situația clasei muncitoare în Anglia,* și în lucrările comune cu Marx : *Manifestul...*, *Ideologia germană, Sf. Familie* ș.a, interpretînd în mod materialist fenomenele sociale, inclusiv omul și personalitatea acestuia, reușește să depășească limitele gîndirii premarxiste, iar ereditatea, mediul și educația primesc o explicație cu adevărat științifică, subliniindu-se, în același timp, legătura lor reciprocă, locul fiecăruia din acești factori în formarea personalității, rolul conducător al educației în acest proces, precum și semnificația deosebită a practicii revoluționare în schimbarea condițiilor lumii înconjurătoare și a oamenilor înșiși.

Clasicii marxismului, punînd în centrul filozofiei și concepției lor pedagogice omul real, ființă biologico-socială („ansamblul relațiilor sociale“), proclamînd că „singura eliberare posibilă... este eliberarea de pe pozițiile acelei teorii care proclamă omul drept făptura supremă pentru om“ [9], dau o interpretare materialist-științifică omului, personalității sale. Astfel, concepția filozofică și pedagogică

[6] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. II, E.S.P.L.P., Buc., 1958, p. 358.
[7] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. II, E.S.P.L.P., Buc., 1958, p. 357.
[8] K. Marx, Fr. Engels *Opere*, vol. II, E.S.P.L.P., Buc., 1958, p. 575.
[9] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. I, Ed. politică, Buc., 1957, p. 427.

elaborată de Marx și Engels cu privire la educarea și dezvoltarea personalității reprezintă o etapă nouă în înțelegerea omului și a personalității sale, și indică în același timp, căile concrete de realizare a acesteia în cadrul noii societăți. Analizînd profund și multilateral societatea capitalistă, Engels arată locul pe care-l ocupă omul muncii în cadrul ei, rolul nefast, distructiv, al diviziunii muncii capitaliste asupra formării și dezvoltării personalității umane. „Divizîndu-se munca, scrie Engels, se divide și omul. Toate celelalte aptitudini fizice și spirituale sînt jertfite perfecționării unei singure activități. Această schilodire a omului crește în aceeași măsură în care crește diviziunea muncii..." [10].

În același timp, referindu-se la *Capitalul*, Engels menționează teza necesității obiective a educației multilaterale ce se impune în condițiile marii industrii, ca „o lege socială a producției", cum spune Marx. Mai mult, în *Contribuții la problema locuințelor*, Engels arată că revoluția industrială, forța productivă a muncii omenești, ar fi atins un asemenea nivel de la care ar fi posibilă realizarea acestui deziderat visat de-a lungul veacurilor de omenire. Societatea capitalistă însă, cu contradicțiile ei, nu este capabilă să realizeze o astfel de educație pentru oamenii muncii.

Iată de ce, în *Principiile comunismului*, Engels arată că nu mai socialismul, educația în cadrul noii societăți, va înlătura unilateralitatea în pregătirea și formarea omului și că numai „Societatea organizată pe baze comuniste va da prilej membrilor ei să aplice omnilateral aptitudinile lor dezvoltate omnilateral" [11].

În felul acesta, atît la Engels cît și la Marx, problema dezvoltării multilaterale și armonioase a personalității apare ca o consecință firească a unor factori obiectivi, ce o impun ca o legitate socială, ca o necesitate istorică.

Scopul educației comuniste fiind dezvoltarea multilaterală și armonioasă a personalității, în concepția lui Engels, el vizează 5 aspecte principale și anume: *educația intelectuală, învățămîntul politehnic, educația morală, educația estetică* și *educația fizică*. Deși Marx, în *Instrucțiuni către delegați asupra unor chestiuni din partea Consiliului Central provizoriu*, elaborate pentru Congresul Internaționalei I (1866), vorbea doar de educație intelectuală, educație fizică și instrucție politehnică, în operele lui Marx și Engels găsim numeroase referiri și la educația morală și estetică, indicate, mai apoi, ca laturi distincte ale educației comuniste de către Lenin.

Referindu-se la *educația intelectuală*, Engels o consideră drept o latură principală a dezvoltării multilaterale a personalității. Omul despre care Marx spunea că este o „adevărată enciclopedie", unul dintre cei mai culți din Europa [12], iar Lenin îl considera „cel mai de seamă savant... din întreaga lume civilizată" [13], pentru care n-a „existat domeniu al științei care să nu-l fi interesat" [14], a dat o înaltă apreciere însușirii de către proletariat a cunoștințelor. La Engels, însușirea cunoștințelor este indisolubil legată de dezvoltarea conștiinței, de formarea concepției științifice despre lume și viață, precum și de educarea oamenilor muncii în spiritul ateismului militant. „O armată după alta depune armele, o fortăreață după alta capitulează în fața ofensivei științei, pînă cînd, în cele din urmă, întregul domeniu nemărginit al naturii este cucerit de știință și nu rămîne în el nici un locușor pentru creator" [15].

---

[10] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. XX, Ed. politică, Buc., 1964, p. 288.
[11] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. IV, Ed. politică, Buc., 1958, p. 378.
[12] *Maurul și generalul. Amintiri despre Marx și Engels*, Ed. politică, Buc., 1966, p. 357.
[13] V. I. Lenin, *Opere*, vol. II, Ed. P.M.R., Buc., 1951, p. 5.
[14] *Maurul și generalul. Amintiri despre Marx și Engels*, p. 381.
[15] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. XX, Ed. politică, Buc., 1964, p. 498.

În scrisoarea din 1893 adresată Congresului internațional al studenților socialiști, Engels subliniază importanța cadrelor cu înaltă calificare, capabile, după cucerirea puterii politice, să conducă economia, știința și cultura.

Idei valoroase cu privire la educația intelectuală se desprind și din lucrările *Anti-Dühring, Dialectica naturii* ș.a. Prin critica făcută vederilor lui A. Comte și E. Dühring cu privire la educație și învățămînt, Engels relevă modul în care trebuie studiate diferite discipline științifice în școală, legătura dintre ele, necesitatea unui învățămînt sistematic și continuu, care să țină seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor, solicitînd totodată un efort susținut din partea acestora în procesul instructiv-educativ.

Referitor la conținutul învățămîntului, Engels dă o atenție deosebită unor obiecte de învățămînt ca : științele naturii, matematica, fizica, mecanica, astronomia, chimia, biologia etc., precum și științelor umaniste : istoria, literatura și limbile.

Adevărat poliglot, vorbind și scriind curent în 12 limbi, citind în aproape 20,[16] Engels, prin exemplul său personal, a subliniat necesitatea învățării limbilor străine, atît ca mijloc de comunicare internațională, cît și ca mijloc de cultivare, de cunoaștere și însușire a întregii culturi umane, de aprofundare a studiului limbii materne, relevînd importanța lingvisticii comparate.

Ne sînt cunoscute, din corespondența lui Engels cu socialiștii români și din amintirile contemporanilor, preocupările sale pentru cunoașterea mișcării muncitorești din România și pentru studiul limbii române. „Deși trecuse de 70 de ani — scrie A. Bebel — a învățat limba română și urmărea cu deosebit interes toate evenimentele“ [17], iar E. Aveling, descriindu-l pe Engels la el acasă, arată : „Engels putea sta de vorbă cu fiecare din ei (e vorba de socialiștii care-l vizitau — n.n.) în limba lui maternă. Ca și Marx, el vorbea și scria la perfecție germana, franceza și engleza, cunoștea apoi tot atît de bine italiana, spaniola și daneza, pe lîngă acestea, putea să citească și să se exprime în limbile rusă, poloneză și română, fără a mai pomeni de latină și greacă. Zilnic, cu fiecare cursă poștală, primea publicații și scrisori în toate limbile europene“ [18].

Învățămîntul politehnic constituie o altă latură a educației comuniste multilaterale. Engels, ca și Marx, ajunge la ideea învățămîntului politehnic printr-o analiză profundă a raportului dintre nivelul forțelor de producție și dezvoltarea multilaterală a omului. Contribuția sa la această problemă, în afara operelor comune cu Marx, este reliefată mai pregnant în *Principiile comunismului* și în *Anti-Dühring*. Astfel, răspunzînd la întrebarea „de ce natură vor fi urmările înlăturării complete a proprietății private“, Engels, în *Principiile comunismului*, arată că acestea vor fi esențiale și în domeniul învățămîntului. Noua orînduire va solicita oameni noi, iar educația va trebui să formeze astfel de oameni. Pentru realizarea acestei sarcini, Engels subliniază necesitatea îmbinării educației cu munca în producție, fapt ce va permite tinerilor nu numai să-și însușească întregul sistem de producție, dar, printr-o pregătire multilaterală, la nevoie să poată trece dintr-o ramură de producție în alta, în funcție de nevoile societății sau de propriile lor înclinații.

Fără o educație politehnică nu este posibilă dezvoltarea multilaterală a personalității. Altfel spus, numai prin cunoașterea principiilor de bază ale producției moderne și prin mînuirea celor mai simple unelte din toate ramurile producției —

[16] E. A. Stepanova, *Friedrich Engels*, Ed. politică, Buc., 1960, p. 143.
[17] *Maurul și generalul. Amintiri despre Marx și Engels*, p. 386.
[18] *Op. cit.*, p. 430.

elemente esențiale ale învățămîntului politehnic — tînărul poate să-și aleagă în mod liber profesiunea și în caz de nevoie să treacă dintr-o ramură de activitate în alta.

În ceea ce privește *educația morală*, pe lîngă elucidarea originii, esenței, caracterului istoric și de clasă al moralei, Engels contribuie și la elaborarea concepției marxiste cu privire la formarea profilului moral al omului. Indică drept condiție pentru educația morală a tineretului participarea lui activă la lupta revoluționară și la construirea noii societăți. Din acest punct de vedere, „o persoană — spune Engels — se caracterizează nu numai prin *ceea ce* face, ci și prin felul *cum o face*“ [19].

Formarea în spiritul moralei comuniste a tineretului, în concepția lui Engels, urmărește : educarea umanismului, solidarității muncitorești, spiritului de sacrificiu, abnegației pentru cauza comună, disciplinei conștiente, a respectului față de muncă, a patriotismului și internaționalismului.

Considerînd *educația estetică* drept indispensabilă pentru formarea omului cult, Engels, în *Anti-Dühring*, evidențiază rolul operelor marilor maeștri ai literaturii și artei. Punînd accent pe latura estetică a învățămîntului, subliniază importanța acesteia în acumularea de noi cunoștințe, în procesul de cunoaștere, ca și în formarea și cultivarea la elevi a gustului estetic. Vorbind despre viitor, clasicii marxismului, în *Ideologia germană*, arată că noua orînduire și școala acesteia vor crea toate condițiile pentru înflorirea talentelor și că „fiecare om în care zace un Rafael... va avea posibilitatea de a se dezvolta nestînjenit“ [20].

Engels acordă, în același timp, importanță *educației fizice* în dezvoltarea personalității. Ea este menită să contribuie atît la călirea organismului în vederea pregătirii lui pentru muncă și apărare, cît și la lărgirea orizontului intelectual al elevilor. Pentru a răspunde acestei cerințe, educația fizică în școală, așa cum arată Engels în *Anti-Dühring* și în articolul *Europa se poate dezarma ?*, este necesar să nu se limiteze la gimnastică, ci să cuprindă și exerciții de cîmp, marșuri militare etc.

Concepția lui Engels cu privire la educație și învățămînt, ca și la formarea multilaterală a personalității — parte integrantă a concepției marxiste — a fost dezvoltată în noi condiții istorice de către Lenin, precum și de către partidele comuniste și muncitorești în activitatea lor teoretică și practică.

Mișcarea muncitorească din România, însușindu-și ideile lui Engels, ale marxismului în general, încă din secolul trecut a asimilat și integrat în cultura română concepția sa cu privire la educație și învățămînt, la formarea personalității umane.

P.C.R., în temeiul unei analize profunde, ținînd seama de întreaga moștenire marxist-leninistă, precum și de experiența pozitivă a școlii române și străine, în funcție de condițiile concrete ale școlii noastre a elaborat liniile directoare de dezvoltare a învățămîntului și culturii românești. Concomitent s-au creat și condițiile materiale și spirituale pentru formarea omului.

Succesele socialismului în toate compartimentele sale, inclusiv cel al instrucției și educației, azi, la 150 de ani de la nașterea lui Fr. Engels, constituie o confirmare strălucită a viabilității ideilor lui geniale.

[19] K. Marx, Fr. Engels, *Despre artă și literatură*, E.P.L.P., Buc., 1953, p. 149.
[20] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. III, Ed. politică, Buc., 1962, p. 410.

Împlinirea a 300 de ani de la moartea unuia dintre cei mai de seamă clasici ai pedagogiei cehe, J. A. Comenius, a prilejuit sărbătorirea lui în întreaga lume.

Pedagogii din România sărbătoresc cei 300 de ani prin organizarea unui simpozion de către Ministerul Învățămîntului prin Institutul de științe pedagogice și de Academia de științe sociale și politice prin Secția de pedagogie-psihologie, iar „Revista de pedagogie" prin consacrarea unei rubrici pe care o intitulează : *300 de ani de la moartea lui J. A. Comenius.*

JAN AMOS COMENIUS

și contribuția sa la dezvoltarea pedagogiei ca știință

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei
Republicii Socialiste România

Nimic nu pare mai ușor decît să scrii despre o personalitate însemnată din trecut, cum a fost Comenius, și totuși nimic nu este mai dificil decît să faci o astfel de lucrare, întrucît, așa cum remarcă J. Piaget, există primejdia de *a-l moderniza* pe autor și ideile lui [1], exprimate acum mai bine de trei secole.

Cu toate acestea, încercăm aici lucrarea anunțată în textul de mai sus, stăpîniți de sentimentul că astfel se poate aduce un omagiu pe deplin meritat marelui pedagog ceh, într-o epocă în care au luat ființă „universități de științe educative" [2].

Este adevărat că o astfel de încercare s-a întreprins și mai înainte. J. Wagner preciza că pedagogul ceh e fondatorul pedagogiei științifice, întrucît a eliberat-o de dogmatismul scolastic, construind în loc un sistem de *adevăruri raționale*, stabilite pe bază de *deducție* și *analogie* [3]. La rîndul lor, J. Leif și G. Rustin atribuie lui Comenius marele merit că „el ar fi adus ideea modernă de știință metodică și organizată" (a educației) și astfel „el a devenit precursorul enciclopediștilor din secolul al XVIII-lea, și prin urmare al tuturor Auguste Comte-ilor și Spencer-ilor secolului al XIX-lea" [4].

În mod analog se pronunță și J. Piaget, scriind că J. A. Comenius are meritul de a fi substituit (în pedagogie) *discuțiilor* de idei analiza faptelor [5] (educative) și că el este primul (pedagog) care a conceput pedagogia ca o știință a educației [6].

---

[1] J. Piaget, *J. A. Comenius, Pages choisies*, Paris, 1957.
[2] Dorothea Heering, *Reforma universitară în rate*, Prisma, Becker und Wrietzner Verlag, Düsseldorf, nr. 5, 1970.
[3] J. Wagner, *Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft*, Leipzig, s.a. p. 208.
[4] J. Leif și G. Rustin, *Pédagogie générale*, Paris, 1966, p. 85.
[5] J. Piaget, *Jean Amos Comenius, Pages choisies*, UNESCO, 1957, p. 11.
[6] *Ibidem*, p. 12.

Apreciind ideile de mai sus, este însă cazul să mergem mai departe în determinarea contribuției lui Comenius la dezvoltarea pedagogiei ca știință.

La o privire sintetică, o știință se compune din *definiții* (de noțiuni), *teorii, legi* și cînd este cazul din *principii* (în logică : principiile logice ; în matematică : axiomele matematice ; în etică, normele de morală, toate fiind raportate la un anumit sector din realitate). Astfel stînd lucrurile și raportînd totul la problema pusă în discuție, să înfățișăm mai jos contribuția adusă de Comenius în cele 4 sectoare ale științei pedagogice.

★

Prin cele circa 150 de lucrări, dar cu deosebire prin două din ele — *Janua linguarum reserata* și *Didactica magna* — J. A. Comenius a adus mai întîi pedagogiei o mare și valoroasă contribuție : un apreciabil șir de *definiții*, de noțiuni de pedagogie, care pot stîrni și azi interesul și admirația noastră. Din rîndul lor fac parte definiții ca :

— *Școala este* atelierul umanității *(fabrica de oameni veritabili).*
— *Învățămîntul ei este un candelabru cu multe lumini.*
— *Învățămîntul din natură este* schola naturalis, academia naturalis.
— *Lumea și experiența vieții sînt școala pregătitoare, anticamera academiei cerești.*
— *Principiile didactice sînt regulile* de aur *ale învățămîntului.*
— *Gramatica este poarta de aur a învățării limbilor.*
— *Obiectele de studiu sînt* făclii ale luminii.
— *Profesorii, conducătorii școlilor, gimnaziilor și erudiții academiilor sînt* servitori ai luminii.
— Limba latină, *în condiția ei de limbă universală, este mijloc comun de înțelegere sau uleiul luminii.*
— Sapientia universalis *este știința enciclopedică.*
— *A fi om înseamnă a proba* memorie, imaginație, gîndire, intelect, voință *și* inimă, *orientate de puritate și sfințenie.*
— *Scopul suprem al educației este* sapiens *et* eloquens pietas.

Definițiile lui Comenius au anumite particularități. Mai întîi, ele nu se conformează regulilor logice ale definiției care reclamă lămurirea noțiunilor prin indicarea lui genus proximum și a differentiae specificae, ci prin *analogii* (învățămîntul este un candelabru cu lumini, obiectele de studiu sînt făclii din candelabrul învățămîntului etc.). În schimb, Comenius face uz de stilul metaforic. Or, acest stil nu este ceva întîmplător ; el vine cu mari avantaje : *plasticizează* ideea, o *sensibilizează*, o *concretizează* și astfel ajută la o *înțelegere rapidă* și *justă*. Apoi, *potențează* ideea, făcînd-o mai luminoasă și mai frapantă. În fine, stilul metaforic produce și efecte *emotive*, fixînd mai bine ideile.

Dacă ele nu-s definiții după tiparul logicii cărturărești, rămîn totuși definiții după logica naturală metaforică a folclorului.

Comenius n-a fost primul care a folosit această metodă de definire, căci cu mult înaintea lui o folosise Platon în formule ca : „educația este *arta regală* prin care facem pe oameni să fie asemenea zeilor", apoi neoplatonicienii, Campanela etc. Totuși, nimeni n-a folosit-o în pedagogie în măsură așa de mare ca pedagogul ceh. Un astfel de mod de a scrie, folosind expresii care izbesc atenția și provoacă emoții nu este un lucru neînsemnat, ci, dimpotrivă. În ce-l privește pe Co-

menius, ele îl arată ca pe o natură sensibilă, lirică, înflăcărată, plină de avînt ; iar în ce priveşte scopul utilizării lor, oglindesc preocuparea autorului de a impresiona şi entuziasma pe cititor, de a-i revela marea însemnătate a realităţii pedagogice şi de a-l determina să se angajeze în lupta pentru realizarea unei poziţii înalte pe plan de şcoală şi educaţie.

Pentru o ştiinţă — alături de definiţii — teoriile, pe care a ajuns să le formuleze ca vederi largi şi explicative pentru un complex de realităţi sau grupe de fenomene[7], reprezintă un al doilea element de mare preţ. În adevăr, cu teoriile, o ştiinţă ridică cunoaşterea umană de la o simplă cunoaştere de obiecte şi fenomene la o cunoaştere în adîncime şi de orizont (teoria descendenţei omului, teoria atomică etc.). Sub acest raport, pedagogiei i s-a reproşat că ar fi săracă în teorii.

Dacă privim întinsa operă a lui Comenius din punct de vedere al teoriilor, observăm că ea a adus o contribuţie care a pătruns ca element important în constituirea pedagogiei ca ştiinţă :

— *Teoria educaţiei* — o teorie care poate fi considerată ca foarte actuală — constînd din următoarele vederi filozofico-pedagogice mari : educaţia este arta *de a face pe om, om*[8] ;

— ţinuta esenţială şi caracteristică a omului este aceea de *fiinţă raţională* ;

— educaţia urmează un drum precis : ea caută să scoată pe om din starea de animalitate spre a-l duce spre starea de *umanitate* ;

— La rîndul ei, educaţia *şcolară* reprezintă acelaşi proces, realizat însă pe cale *de instrucţie*[9].

— *Teoria treptelor de educaţie şi de şcoli.* Fin observator al copilului şi al procesului educativ, Comenius face :

— *teoria educaţiei pe vîrste,* anticipînd pe J. J. Rousseau ;

— el deosebeşte o *educaţie în familie* (schola materni gremii) cu o finalitate specifică : grija de dezvoltarea simţurilor ;

— o educaţie în *schola vernacula,* avînd ca obiectiv principal educaţia memoriei, imaginaţiei şi gîndirii ;

— *educaţia din gimnaziu :* educaţia pentru raţionamentul logic şi al judecăţii, pentru justa apreciere a lucrurilor şi, în fine,

— *educaţia din academie :* educaţia pentru gîndirea subtilă şi pentru o voinţă creatoare. Comenius adoptă şi punctul de vedere că în lume nu trebuie să rămînem la poziţia de simpli *spectatori,* ci să trecem la aceea de *actori.*

— *Teoria educabilităţii.* Comenius şi-a pus această problemă şi a ajuns la o teorie optimistă, critică. El susţinea teza *perfectibilităţii* omului, dar în raport şi cu note specifice de diferenţiere.

— *Teoria educaţiei şi a şcolii unice democratice.* Comenius adoptă şi susţine teza dreptului tuturora de a învăţa totul — teză ridicată la rangul de teorie, de vedere de ansamblu. Chiar faptul că el dă operei sale Didactica magna subtitlul „Omnes omnia docendi artificium" constituie o dovadă evidentă. „Şcoala — scrie el — nu-i numai pentru săraci, şcoala-i pentru toţi".

— *Teoria realistă a învăţămîntului.* Comenius face teoria că învăţămîntul este chemat să asigure elevilor cunoaşterea exactă a realităţii pe bază de intuiţie, cu moti-

---

[7] Teoria mai este definită ca o construcţie intelectuală prin care un număr de legi sînt legate de un principiu din care pot fi deduse în mod riguros (P. Foulquié, *Dictionnaire de la langage philosophique,* Paris, 1962, p. 724).

[8] J. A. Comenius, *Didactica magna,* IX, 2.

[9] *Ibidem,* IX, 5.

varea că cunoştinţele fără cercetarea obiectelor sînt ca tecile fără sabie, ca spicele fără boabe, ca seminţele fără miez.

— *Teoria despre profesor.* Marelui pedagog nu i-a scăpat din vedere nici problema profesorului, ci, dimpotrivă. În acest domeniu, el vine cu tezele : funcţia profesorului este una de mare cinste, cum nu este alta sub soare. Profesorul e dator de aceea să dea dovadă de sentimentul demnităţii, să fie un exemplu de virtute şi de prudenţă.

Consemnînd acest şir relativ lung de teorii care ilustrează nivelul de abstracţiune la care se ridică Comenius, cît şi subtilitatea gîndirii sale, este cazul să apreciem ca valoroasă contribuţia pedagogului ceh la dezvoltarea ştiinţei pedagogiei.

Demnă de subliniat este apoi orientarea lui Comenius cu deosebire spre o concepţie democratică a educaţiei şi învăţămîntului (teoria şcolii pentru toţi), cît şi teoria lui pentru învăţămînt orientat în spirit realist, devenind astfel un precursor al şcolii şi învăţămîntului socialist de azi.

Al treilea element de bază dintr-o ştiinţă îl constituie legile ştiinţifice pe care ea le-a stabilit. Deşi sînt ştiinţe care nu lucrează cu legi (matematica operează cu axiome, logica cu principii), legile ştiinţifice sînt considerate ca elementul care garantează unei discipline caracterul ei de ştiinţă.

La J. A. Comenius acest element important este prezent în opera sa, dar cu observarea că legile lui nu-s nici stabilite cu metodele avansate de azi pentru cercetarea ştiinţifică şi nici nu-s formulate în mod corespunzător cu ştiinţa de azi. Ele sînt *generalizări*, exprimarea unor regularităţi, unor raporturi constante şi — ca atare — merită toată atenţia.

Dintre ele citãm :

1. *Legea dezvoltării spirituale :*

— spiritul uman şi cu deosebire capacităţile mintale ale omului au nevoie de a fi puse în activitate ca să se dezvolte. „Vorbind — nota Comenius — învăţăm a vorbi ; memorînd, a memora ; raţionînd, a raţiona şi gîndind, a judeca [10].

2. *Legea educabilităţii :* dacă nu se poate face din orice om un Mercur, din orice om se poate face *un om.*

3. *Legea progresului spiritual :* pansofia (de fapt cultura generală) — scria Comenius — asigură progresul intelectual, moral, practic şi spiritual al omului.

— *Legea formării virtuţii :* o judecată justă asigură în mod nemijlocit baza virtuţii la copil şi la tineri.

— *Legea formării raţiunii :* formarea raţiunii este în primul rînd opera învăţămîntului [11] (sistematic).

— *Legea formării spiritului de responsabilitate la copii şi tineri :* spiritul de seriozitate creşte la copii şi tineri în raport direct cu îndrumarea lor spre viaţa de muncă.

— *Legea fixării cunoştinţelor :* cînd ideile sînt asociate cu anumite idei principale sau cu anumite teze, ele sînt ca fixate prin pioneze, prin cuie, aşa că ele nu se pot detaşa uşor [12] etc.

Limitîndu-ne la acest material, o serie de observaţii trebuie făcute. Mai întîi, aceste generalizări exprimă un raport constant între fenomen *cauză* şi un fenomen *efect.* Ele exprimă adevăruri evidente, adînc convingătoare, prezentînd însemnate asemănări cu legile pedagogice, formulate în epoca contemporană, de-

[10] *Ibidem,* XXI.
[11] *Ibidem,* I. 31.
[12] *Ibidem,* VIII, 35.

exemplu cu legile lui Ed. Claparède : cu *legea expansiunii vieţii mintale*, cu *legea interesului*, cu *legea prizei de conştiinţă* etc.

Apoi, este de reţinut că J. A. Comenius a realizat generalizările de mai sus pe bază de practică pedagogică şi de observaţie. Azi rezultatele lui ar putea fi reluate şi verificate cu metode noi de cercetare ştiinţifică, cu deosebire în experimentul pedagogic şi cu statistica experimentală. În acest caz, generalizările lui ar putea servi ca *ipoteze de lucru*.

În fine, în opera lui J. A. Comenius este prezent şi se află la loc de cinste şi cel de-al patrulea element : principiile şi anume principiile educative şi didactice. Acest lapt este firesc, fiindcă pedagogia este concepută în primul rînd ca o ştiinţă de norme, de principii care să îndrumeze activitatea instructiv-educativă. In această ordine a lucrurilor, J. A. Comenius are marele merit — obţinut pe temeiul practicii sale cît şi al reflexiunii — de a fi stabilit un şir de principii care constituie şi azi un bun cîştigat al pedagogiei.

În acest domeniu, contribuţia pedagogului ceh se compune din : un principiu general, fundamental, educativ-instructiv, din două principii ale *educaţiei* şi din mai multe principii *didactice*.

Principiul de bază al întregii opere educative, după Comenius, e următorul imperativ : în faţa ochiului profesorului să stea scopul general suprem în direcţia căruia urmează să fie orientată dezvoltarea copilului, scop care, pentru vremea sa, se exprima în formula : sapiens et eloquens pietas. Această normă, acest principiu apreciat de filozoful Leibniz ca o idee splendidă, îşi păstrează întreaga valoare, dîndu-i-se astăzi de epoca şi de societatea noastră un nou conţinut — formarea personalităţii socialiste.

Principiile de bază ale educaţiei sînt două după Comenius : principiul conformităţii educaţiei cu natura (externă) şi principiul conformităţii cu vîrsta şcolarilor şi tipurile de şcoli. Principiul conformităţii cu natura Comenius îl exprimă astfel : „din clocitul păsărilor, din creşterea pomului, din cultivarea plantelor şi din activităţile grădinarului, care face tot lucrul său la timp potrivit, să scoatem regulile pentru educaţia copilului". Principiul conformităţii cu vîrsta copiilor şi cu treapta şcolară : Să educăm şi să instruim copilul în acord cu treptele de vîrstă şi cu scopurile şcolii.

Principiile didactice stabilite de Comenius sînt mai multe, constituind un alt titlu de mare merit al lui Comenius. Binecunoscute azi din orice pedagogie sau didactică, în centrul lor stau :

Principiul intuitiv al învăţămîntului : Tot învăţămîntul să se bazeze pe o cunoaştere a lucrurilor şi a fenomenelor naturii.

Principiul învăţămîntului conştient. Acest principiu — notează Comenius — serveşte unui scop multiplu : fixarea şi înţelegerea ideilor şi formarea gîndirii independente.

Principiul învăţămîntului sistematic şi raţional, prin care apărăm elevii contra îndoielilor premature, a contradicţiilor şi a zguduirilor interne.

Principiul accesibilităţii învăţămîntului, prin care facem un învăţămînt accesibil şcolarilor, mergînd de la concret la abstract, de la apropiat la depărtat, de la uşor la greu.

Principiul temeiniciei învăţămîntului, pentru a cărui aplicare profesorului îi revine datoria repetiţiilor şi a exerciţiilor de întărire a cunoştinţelor elevilor.

Principiul plăcutului şi utilului : „să nu faci învăţămînt fără să fi trezit dinainte gustul elevului", „să oferi totdeauna şcolarilor ceva care să fie totodată plăcut

și util ; spiritele vor fi astfel atrase, ele vor întîmpina evident ideile noi cu atenție mereu proaspătă" [13].

Ca o completare la toate acestea, Comenius a formulat *principiul activității pentru educația morală :* să supui pe elevi la exerciții de virtute, dacă vrei să formezi oameni virtuoși, cu motivarea : „învești să devii virtuos, împlinind acte de virtute, după cum cunoscînd ceva, înveți să cunoști și lucrînd înveți să lucrezi" [14].

Paternitatea ideii de a formula principii didactico-educative nu-i aparține lui Comenius. Cu mult înainte de el, grecii și mai ales romanii au stabilit deja unele principii ca :

Midèn'ágan (nimic prea mult) (Pindar, Aristotel).

Non scholae sed vitae discendum est (Seneca).

Orandum est ut sit mens sana in corpore sano (Juvenal).

Totuși, Comenius are meritul deosebit de a fi primul pedagog care a fixat un sistem de principii instructiv-educative proprii, care își păstrează și azi întreaga lor valoare. Față de sistemul său, pedagogii următori au încercat doar numai unele completări. Comenius poate fi considerat azi net superior acelor oameni de cultură și de școală dispuși să nege principiile instructiv-educative sau să le exagereze importanța. Comenius le acordă un loc just în pedagogie, făcînd din ele un capitol al acesteia.

Epoca noastră are meritul de a fi adăugat la principiile lui Comenius un principiu important : principiul legăturii teoriei cu practica.

★

Din analiza de mai sus, reiese în mod evident că Comenius a adus o însemnată contribuție la constituirea și dezvoltarea pedagogiei ca știință. Totuși, în calea acestei concluzii s-ar putea ridica mai multe obiecții : Că în opera lui se întîlnesc elemente mistice [15], care s-ar reflecta chiar în teoria scopului educației (sapiens et eloquens pietas), incompatibile cu știința, că el mai curînd a ridicat probleme decît le-a rezolvat și în fine că el n-a vorbit de legi și nici de teorii pedagogice.

Înregistrînd astfel de eventuale observații, este cazul să notăm că ele pot fi acceptate numai la o privire superficială a lucrurilor. Adevărul este că întreaga operă a lui Comenius respiră o dorință vie a autorului de *a pune probleme* pe care nimeni nu le mai pusese pînă la el și de a le rezolva *rațional* și *sistematic*, adică procedînd ca un om cu înalt spirit științific. Cît privește restul — unele elemente și citații biblice — ele nu sînt esențialul, neabătînd cu nimic pe zelosul pedagog de la reflexiunea științifică. La fel, faptul că nu face uz de termenii azi curenți de „lege", „teorie" nu-i scade cu nimic valoarea operei, căci ea conține esențialul : generalizări și vederi de ansamblu, adică în vorbirea de azi : legi și teorii.

De aceea, la 300 de ani de la moartea lui, am găsit că este o mare datorie să-i aducem lui J. A. Comenius drept omagiu lucrarea de față, prin care îl așezăm în fruntea celor ce au pus bazele pedagogiei ca știință.

---

[13] P. Bovet, *Jean Comenius, un patriote cosmopolite*, Genève, 1943, p. 18, 24. El mai observă că J. A. Comenius în *Orbis sensualium pictus* reduce principiile didactice la trei și anume :

1 Să procedezi pe etape de vîrste.

2 Să examinezi lucrurile prin tine însuți fără să abdici în fața autorității adultului.

3 Să activezi prin tine însuți prin autopraxie, adică să cercetezi lucrurile, să descoperi și să discuți și să aplici ceea ce ai cunoscut (Jean Piaget, *Op. cit.*, p. 23).

[14] Jean Piaget, *Op. cit.*, p. 23.

[15] René Hubert, *Storia della pedagogia, Fatti e dottrina*, Roma, 1966; Albert Reble, *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart, 1967 ; William Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, Roma, 1966.

Educaţia permanentă în „Pampaedia" lui *JAN AMOS COMENIUS*

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România

1. „Habeat sua fata libelli" — aforism deseori citat şi în multiple feluri comentat. El este de reamintit şi cînd se vorbeşte de Jan Amos Comenius, de unele din lucrările sale şi chiar de întreaga sa operă. De-a lungul celor trei veacuri ce s-au scurs de la moartea marelui pedagog şi umanist, unele din lucrările sale au intrat pentru un timp în eclipsă, altele au intrat în penumbră, iar altele s-au pierdut, pur şi simplu. Sau s-a crezut că sînt pierdute, pentru a fi regăsite în vremea noastră abia. Între acestea se prenumără Pampaedia, cartea a IV-a din *De rerum humanarum consultatio catholica.*

O problemă, între altele, care se discută de către specialişti, din momentul descoperirii *Pampaediei* este aceea a momentului cînd ea a fost concepută şi elaborată. De fapt, două probleme sînt aci de lămurit : una, care priveşte întreaga sa operă, precum şi condiţiile istorice în care ea a luat naştere şi s-a conturat (expresie a acestor condiţii, dar şi a unei atitudini dictată de o conştiinţă deosebit de înzestrată şi puternică) ; alta privind evoluţia autorului ca urmare a maturizării sale ca scriitor şi gînditor.

2. În ce priveşte prima problemă, multe lucruri noi nu s-ar putea spune, pentru că asupra acestui lucru s-a scris îndeajuns. Pe lîngă aceasta, opera însăşi se înscrie printre cele ce şi-au fixat cu precizie un loc în istorie, cu frămîntări spectaculoase şi pline de consecinţe. Asupra unui aspect ni se pare însă că ar trebui totuşi şi aci să ne îndreptăm atenţia, în această privinţă. N-ar fi cazul oare să ne întrebăm ce semnificaţie poate să aibă faptul că un popor mic a putut să joace, la o cotitură a istoriei universale, un rol important şi să dea mai ales istoriei şi culturii universale un geniu atît de autentic şi totodată de aşa remarcabile proporţii ?

Am fi înclinaţi să ne gîndim la „avantajul", dacă putem spune astfel, pe care-l au într-un fel popoarele mici, în împrejurări ca acelea din frămîntata jumătate de secol al XVII-lea, cînd îşi afirmă cu tărie dreptul la viaţă şi au şi resursele spirituale s-o facă. Poporul român se găsise într-o situaţie asemănătoare, oarecum, cu un secol înainte şi a ştiut să-i facă faţă cu cinste. Poporul ceh se afirmă acum ca atare. Privind astfel lucrurile, putem înţelege, credem noi, şi unele realizări şi mai ales orientări din viaţa şi activitatea lui Comenius, care altfel ar părea aproape inexplicabile. Să ne gîndim numai. În acest secol, cînd gîndirea franceză căuta ieşirea din scepticismul cauzat de falimentul dogmatismului scolastic, proclamînd primatul raţiunii prin Descartes, cînd gîndirea engleză, dezvoltînd o tendinţă experimentalistă (existentă în germene încă în nominalismul medieval), se afirmă cu vigoare, de pe această poziţie, prin Francis Bacon, cînd în ţările mari în genere gînditorii de frunte se aşază cu precădere pe una sau alta din aceste poziţii, Comenius preferă să facă o sinteză judicioasă a celor două metode. Mai mult, atent la rezultatele obţinute prin folosirea metodelor noi, Comenius (nu singurul, dar mai mult şi cu mai mult succes decît alţii) con-

cepe alcătuirea unei vaste enciclopedii, care avea să se realizeze sub forma binecunoscută abia un secol şi mai bine mai tîrziu. Era de fapt mai mult decît o enciclopedie, căci era întemeiată şi voia să ilustreze o filozofie („pansophia"). Ea nu era eclectism, pentru că se refuza spiritului de compromis pe care două secole mai tîrziu se va axa eclectismul. Nu era însă nici închisă într-un spirit orgolios de erudiţie seacă. De aci, o atitudine de afirmare a demnităţii umane, de dragoste de libertate, unite cu credinţa în necesitatea şi posibilitatea convieţuirii în pace a oamenilor. Oamenii pot înţelege totul, dacă adună, într-un tot, tot ce au lămurit cu toţii. Aşa e posibilă pansofia. Oamenii se pot înţelege în toate, dacă, în spirit de egalitate umană şi de justiţie, sînt hotărîţi să facă aceasta. Acest lucru e posibil prin adunarea laolaltă într-un consiliu al păcii a celor mai luminaţi dintre ei şi prin educarea tuturor în acest spirit. Aşa apare ca imperios necesară pampaedia. În aceasta se evidenţiază, o dată mai mult, ceea ce caracterizează o poziţie, îndeosebi poziţia popoarelor ce nu-şi arogă privilegii nejuste, dar care sînt hotărîte, să-şi apere dreptul pe care orice popor şi orice om, mare sau mic în poziţia lui socială, îl are pe lume. Aceasta cu privire la epocă în general, ca şi la opera comeniană în contextul respectiv. La operă tot în general.

Despre evoluţia autorului, ca urmare a maturizării sale ca scriitor şi gînditor, putem spune lucruri mai substanţiale. La Comenius, înţelepciunea atotcuprinzătoare (pansofia) merge mînă în mînă cu acţiunea de formare integrală continuă a omului, de la naştere la moarte (pampaedia). Concret, el a realizat acest lucru în opere care iniţial aveau un caracter mai complex şi global, mai intuitiv şi emoţional totodată (*Labirintul lumii şi raiul lumii* sau chiar Didactica magna), pentru a trece la lucrări în care demonstraţiile logice şi un fel de formalism ideal ocupă un loc tot mai important. Pampaedia este dintre acestea.

Ceea ce nu înseamnă că modul raţional de tratare a problemelor este străin lui Comenius în lucrările de început (*Janua* şi însăşi *Didactica* dovedesc acest lucru), nici că şi mai tîrziu modul empiric n-ar fi fost folosit de el (dovadă *Orbis pictus*) ; e vorba numai de ponderea unui element sau a altuia şi de distincţia pe care el o observă în folosirea lor, după natura problemelor. În fond, metodologia rămîne în echilibru şi la egală distanţă, aproape, între empirism şi raţionalism. Toată viaţa. La fel şi filozofia lui, ca sistem.

Este evident că filozofia lui Comenius este în mod precumpănitor metafizică şi idealistă. Ea are însă elemente dialectice şi naturaliste (în sensul naturalismului — mai precis „naturismului" vremii). „Totul este în tot", „natura nu face salturi" şi alte propoziţii de acest fel sînt în esenţa gîndirii sale. Metoda metafizică la el, ca de altfel în genere, în cazuri oarecum „fericite" nu e o metodă fără rezultate. Ea a fost, după cum se şi recunoaşte, de altfel, necesară o vreme. Pentru anumite discipline ştiinţifice mai ales.

În procesul cunoaşterii, în adevăr, în mod firesc, ne ridicăm de la concret la abstract. Este calea pe care sîntem îndreptăţiţi să mergem de însăşi prezenţa faţă în faţă a obiectului şi subiectului cunoaşterii. Fenomenul abstractizării şi mai cu seamă rezultatul lui, abstracţiunile, dau omului avid de cunoaştere sentimentul intelectual al unei atari satisfacţii, cu aşa de vii promisiuni gnoseologice, încît nu-i de mirare că îl determină să abstractizeze acest conţinut pur ideal şi să-i dea atribuţiile obiectului, existenţă în sine.

Pentru o gîndire metafizică, natura nu face salturi, nici spiritul nu face, dar cunoaşterea face un salt în trecere de la cuprinderea unei ipostaze a existenţei la alta, de la cunoaşterea naturii la aceea a spiritului, socotite ambele uneori ca existenţe obiective. De aceea, filozofii idealişti preferă să renunţe la existenţa

obiectivă a materiei și deci a naturii. În acest caz nu mai sînt obligați să facă saltul sau nu mai e nevoie să-l explice.

Căutînd să fixeze poziția *Pampaediei* în opera pansofică a lui Comenius, dr. Klaus Schaller de la școala superioară pedagogică din Bonn ne dă o interesantă interpretare a filozofiei acestuia. „Este propriu omului de a nu avea nimic propriu", zice dr. Schaller. El e sau mai degrabă devine ceva în lume și prin lume, ca oglindă fidelă a acesteia ; el „se realizează în omenia sa ca „obiect" al lumii, în care lumea își recapătă fața sa" [1]. Asemenea considerații cu rezonanțe existențialiste parcă — spre care îndeamnă meditațiile comeniene — nu sînt, după părerea noastră, lipsite de semnificație. Nu știm dacă prin aceasta trebuie să socotim pe Comenius un precursor îndepărtat al existențialismului (acest lucru este tentant) [2], dar un lucru e frapant : modul speculativ de a pune problema, pornind de la intuiții sau afirmații care n-ar avea nevoie ele însele să fie demonstrate, este același. Rezultatul unor astfel de speculații e greu de pătruns adesea, pentru că e necesar pentru aceasta să ai aceleași intuiții, cu exact aceleași sensuri. Autorul însuși poate să se găsească în situația de a nu-și recunoaște propria gîndire, pentru că semnificațiile unor situații pot să nu mai fie aceleași, în două momente deosebite. Ne găsim în fața lor cum ne putem găsi în fața unei opere abstracționiste, care ne provoacă gîndire, dar foarte rar în același mod, în două momente deosebite. În asemenea condiții, întemeierea unei „pansofii", care își ia sarcina să reconstituie universul prin speculație, nu este, trebuie să recunoaștem, lucru prea ușor de realizat. În asemenea condiții, de asemenea, *Pampaedia*, care trebuie să conducă pe om spre oglindirea pansofică a lumii, să-l formeze în și prin ea, nu este nici ea chiar așa de ușor de înțeles. Părăsind terenul comparațiilor concrete, la nivel de intuiție sensibilă (cel din *Didactica magna* sau *Orbis pictus*), Comenius deschide prin Pampaedia orizonturi nemărginite, pentru educație, dar pe cît de nemărginite și atrăgătoare pot apărea aceste perspective, pe atît sînt ele de vagi și de puțin eficiente.

Și totuși, oricît de proiectată și ancorată în speculație pură ar părea *Pampaedia*, ea conține lucruri precise, care-și găsesc o confirmare neașteptată aproape în preocupările pedagogiei contemporane. Care sînt aceste lucruri ? Iată ce vom încerca să prezentăm în paragraful următor.

3. După toate aparențele, așa cum am sugerat deja, *Pampaedia* este, în bună măsură, o reluare a temelor și principalelor probleme din *Didactica magna*, pe un plan mai larg și la un nivel care s-a vrut pe o treaptă nouă mai ridicată. Concepția nu diferă însă și uneori nici chiar forma și modul de exprimare. Astfel, în cuvîntul către cititorii din *Didactica magna*, citim : „Didactica însemnează arta de a învăța pe alții... Noi cutezăm să promitem o didactică mare, adică o artă universală, de a învăța toate, pe toți". [3] În Pampaedia, în „synopsis pampaediae", citim de asemenea că în articolul introductiv „se demonstrează necesitatea, posibilitatea și ușurința cu care oamenii pot fi instruiți (și anume) : toți, toate, totul (temeinic)" [4] (omnes, omnia, omnio). Similitudinea este evidentă.

[1] K. Schaller, *Über die Stellung der Pampaedia in pansophischen Gesamtwerk des Comenius*, în *J. Amos Comenius. Pampaedia*, Haidelberg, 1965, p. 439.

[2] Eminentul profesor I. M. Bochanski, de la Universitatea din Frieburg, nu ne sfătuiește să o facem: „Ar fi o eroare completă, zice el, a căuta să numim pe sfîntul Augustin și Pascal existențialiști". Tot așa pe un Unamuno, Dostoevski, Rilke sau pe sfîntul Thomas (*La philosophie contemporaine en Europe*, Paris, 1962, p. 129—130). Avertismentul este just dacă ne referim la existențialism ca metodă și sistem conturat; el nu ne poate împiedica să găsim unele similitudini, care stăruie ca un ecou în mintea existențialiștilor, care nu se pot apăra, după părerea noastră, de nostalgia pentru modul medieval de gîndire, rămas în lecturi preferate, evident, de majoritatea lor.

[3] J. A. Comenius, *Didactica Magna* (trad. P. Gîrboviceanu), București, 1921, p. 21.

[4] J. A. Comenius, *Op. cit.*, p. 13.

Există și deosebiri, unele mai mult de formă și nuanță sau de grad de speculare la modul mai abstract. „Pampaedia — se spune în lucrarea cu acest titlu — este un drum netezit pentru radierea luminii pansofice în mintea, vorbirea și faptele oamenilor... Noi vrem să luminăm popoarele care trăiesc în barbarie extremă și să le eliberăm din întunecimea neștiinței lor. Ca membri ai geniului uman ele (popoarele) trebuie asimilate întregului ; pentru că întregul nu este întreg cînd îi lipsește ceva... Noi trebuie de asemenea să dorim ca toți oamenii să fie învățați... (pentru că între oameni nu există nici o deosebire în fond, ci numai ca grad (de înțelegere)... Noi vrem să conducem pe oameni într-acolo, încît ei să iubească viața viitoare... să trecem astfel prin această viață ca să (putem) ajunge în veșnicie". [5]

Dr. Heinrich Geissler, unul din cei trei redactori ai ediției de la Heidelberg al *Pampaediei* observă, pe bună dreptate, că în această lucrare, spre deosebire de *Didactica magna*, Comenius nu dă decît ocazional indicații metodice. Ceea ce-l preocupă sînt problemele generale de educație, și acestea pe o arie foarte largă de cuprindere. [6]

Aceasta este o caracteristică a *Pampaediei*, dar mai este alta, după părerea noastră mai importantă. În *Pampaedia*, Comenius afirmă cu tărie ideea unei educații integrale, generale și permanente, pentru orice om, pentru orice popor, pentru toată viața și chiar pentru eternitate. Modul dogmatic, mistico-religios există și în această lucrare, dar într-o măsură mai mică, topit într-o speculație mai fină, în care e scoasă în evidență poziția omului, ca oglindă activă a lumii pentru formarea lui însuși prin lume și transformarea lumii prin el, în relație cu lumea, cu existență totală și unică. Sensul acestui proces, de aspect și proporții universale, este atingerea perfecțiunii absolute, atemporale și veșnice. Spirit religios, Comenius identifică această ipoteză de perspectivă atemporală cu viața viitoare. Ea sugerează însă (și poate că faptul nu lipsea din gîndirea lui Comenius) proiectarea într-o existență pură, ca atare, un fel de Nirvana, care atinge absolutul, prin anularea contradicțiilor existenței concrete într-o poziție postulată de necesitatea intelectuală a unui final al finalității.

Simplificînd poate mai mult decît trebuie schema existenței din concepția comeniană, am putea spune că pentru el omul purcede din perfecțiunea veșnică, pentru a se reîntoarce la ea, trecînd prin cele șapte sau opt trepte ale existenței în lume. Ar fi fost desigur cazul ca el să ne spună de ce e necesar să existe căderea inițială în lume, necesitatea însăși a acestei lumi ca atare, în sine și pentru om ; dar, Comenius este un credincios și el respectă misterele ce se refuză a se dezvălui. Important și de reținut e altceva, pentru noi : faptul că el concepe existența concretă ca o confruntare neantagonistă între posibilitățile ce pot da conținut existenței umane și posibilitățile de însușire a acestui conținut. Ideea e dată în încheierea *Pampaediei*, dar ar putea figura la început : Schema „paralelismului dintre lume și școală". [7] De o parte e lumea cu posibilitățile sau virtualitățile ei, de alta e școala, cu posibilitățile ei de reflectare și însușire în om a virtualităților lumii — opt posibilități „obiective" (în sens idealist) ale lumii și opt trepte de ridicare la perfecțiune.

Nu putem intra în detalii, în această scurtă prezentare. E necesar însă să arătăm că, în concepția lui Comenius, școala e prezentată ca o instituție cu trei funcțiuni : școala propriu-zisă, ca loc de formare a tuturor oamenilor (Pansopho-

[5] J. A. Comenius, Op. cit., p. 20—21, 28—29, 32—33, 36—37, 72—73.
[6] Heinrich Geissler, *Pampaedia și opera pedagogică a lui Amos Comenius*, în *Johann Amos Comenius, Pampaedia*, Heidelberg, 1965, p. 508.
[7] J. A. Comenius, *Op. cit.*, p. 446.

lia), materia oferită spre asimilare și care se găsește în toate cărțile scrise pentru ca (Panbiblia) și comunitatea celor care ajută și îndrumează procesul de formare a omului (Pandidascalia). Cît despre școala propriu-zisă, ea cuprinde după cum am arătat, opt trepte : scholageniturae (școala prenatală, dacă putem spune astfel) ; schola infantiae (pe care cu altă ocazie, Comenius a numit-o școala maternă și cuprinde primii șase ani de viață) ; schola pueritiae (de la 6 la 12 ani) ; schola adolescentiae (un gimnaziu al limbilor și artelor, al științei, morale și pietății, care continuă pe prima pe o treaptă și pe un ciclu superior) ; schola juventutis — școala tinereții, concepută ca o Academie, al cărei scop e desăvîrșirea tînărului în înțelepciune, virtute și credință.

Pînă aci omul (copilul și apoi tînărul) are nevoie de conducere directă. Procesul de formare a omului în aceste trepte „școlare" este educația în înțelesul propriu al cuvîntului, formarea dirijată potrivit unui scop stabilit ca atare. De aci înainte, celelalte trepte (schola virilitatis, schola senectutis și schola mortis — școala de pregătire pentru a primi moartea ca o trecere în perfecțiunea veșniciei —) privesc lumea întreagă ca o școală (panscholia) și nu renunță, ci, din contră, se apleacă și mai mult asupra înțelepciunii adunate în cărți (pandidascalia). Acum, însă, omul format, în comunitate cu ceilalți oameni formați, se instruiește prin ei înșiși. Procesul este oarecum un proces de autoformare, dar nu lipsit nici acum de o conducere supremă. Cum să ne alegem de pildă o profesie ? „Trebuie, zice Comenius, să rugăm pe Dumnezeu să ne dea o indicație ; apoi să ne sfătuim cu oamenii înțelepți și în sfîrșit trebuie să ne adresăm conștiinței noastre, adică înclinațiilor și forțelor noastre, să le examinăm și să vedem ce sînt sau nu sînt în stare să ducă umerii noștri" [8].

Aici este cazul să facem o observație, pe care o socotim foarte importantă : Evoluția ulterioară a școlii, în dezvoltarea ei, s-a axat aproape cu exclusivitate pe primele cinci trepte de „școală". Uneori s-a mers chiar pînă la a se spune că, o dată cu vîrsta tinereții, la aproximativ 24 de ani, ciclul formării omului este închis, nici o transformare nemaifiind posibilă în om. Astfel de părere a emis între altele W. James. Nu aceasta este, după cum vedem, părerea lui Comenius. „Tota vita schola est" [9], spune el lapidar. Ultimele trei trepte de „școală" formează ceea ce cu un cuvînt modern se numește autoeducație, deși, după cum am văzut, Comenius socotește că nici acum nu se educă omul singur. Omul e acum și el însuși responsabil de propria și continua sa perfecționare, dar, mai modest în pretenții, el trebuie să nu uite de Dumnezeu și de sfatul oamenilor înțelepți, de dialogul permanent cu „panbiblia", în care ei și-au lăsat moștenire și tezaur comun și veșnic viu, înțelepciunea lor.

4. Sîntem, după cum vedem, în prezența unei adevărate teorii și a unui sistem de ceea ce noi numim azi educație permanentă. Viața întreagă e concepută ca o școală, împărțită oarecum în două : o perioadă cu funcție precumpănitoare de educație propriu-zisă, o alta cu funcție precumpănitoare de autoeducație. Căci, credincios principiului dezvoltării concentrice, Comenius vede în fiecare treaptă un proces de desăvîrșire conturat pe un aspect sau pe o virtute umană, fiecare conținînd ceea ce deja a fost realizat și dînd germeni și elemente pentru treapta următoare.

Sistemul și teoria educației permanente, așa cum le concepe Comenius, sînt evident tributare timpului. Pansophia și Pampaedia sa sînt în esență metafizice și idealiste. În cadrul lor sînt însă elemente structurale și o mișcare nemărturi-

[8] *Ibidem*, p. 386—387.
[9] *Ibidem*, p. 374—375.

sită, dar fără presupunerea cărora însăşi ideea perfecţiunii ar fi imposibil de conceput.

In ansamblu — mai puţin sistemul, dar foarte mult concepţia de ansamblu — ne apar ca „fantastice", ceva la o graniţă fluctuantă între raţional şi mistic. Privite mai îndeaproape, dezbrăcate oarecum de limbajul vremii, traduse în termeni prehensibili pentru noi, precum şi în ceea ce s-a realizat dintr-o astfel de concepţie, lucrurile ne apar mai puţin fantastice.

De altfel, nu trebuie să uităm un lucru foarte important şi de necontestat. Comenius era o minte înclinată spre speculaţii, el a fost însă nu mai puţin un om al acţiunii. Al acţiunii pătrunse întotdeauna de nobile şi înalte principii umaniste şi umanitare. A fost de asemenea întotdeauna în inima contemporaneităţii, în ceea ce avea ea mai viu şi mai ales. Pe linia propriei sale concepţii, el a fost o oglindă activă a timpului său, una din conştiinţele ce s-a realizat prin tradiţiile progresiste ale acestei epoci şi a căutat să contribuie la realizarea (el ar zice desăvîrşirea sau perfecţionarea) ei.

Am putea spune mai mult : Comenius a căutat şi în bună măsură a izbutit să prindă în el şi în opera sa epoca însăşi, care la rîndu-i cuprindea virtual, în termeni adecvaţi timpului şi cu neajunsurile inerente respective, ceea ce avea să urmeze. Istoria nu l-a servit, în curgerea ei, întotdeauna, nici generos şi nici egal. Au fost perioade de eclipsă sau penumbră pentru cîte o parte din opera sa ; multă vreme s-a pus accentul numai pe şcoala primelor vîrste şi pe didactica ei, abia mai tîrziu şi pe restul vîrstelor. Ceva mai mult, caracterul didactic, întemeiat, ca să zicem aşa, pe ceea ce Comenius a numit „Leges scholae bene ordinatae", a fost aşa de rigid conceput, încît el a început să repugne şi să rămînă ca un coşmar în mintea bieţilor elevi.

Astăzi, cînd ideea „educaţiei permanente" a devenit monedă aproape curentă, trebuie să ne aducem aminte de Comenius şi să căutăm chiar lumini, valabile încă, în opera sa, în această privinţă. Problema, pusă de iluminism, de revoluţia burgheză, s-a manifestat mai întîi ca o „extensiune şcolară" populară, la nivel de şcoală elementară, cu elemente de cunoştinţe şi deprinderi practice. Ea s-a continuat ca tendinţă de a da cunoştinţe de şcoală medie sau chiar de învăţămînt superior adulţilor care nu s-au putut bucura de acest lucru la perioada din viaţă rezervată de obicei pentru aceasta. Tot un fel de extensiune şcolară sau universitară a fost epoca şcolilor superioare ţărăneşti daneze, a universităţilor populare sau muncitoreşti franceze, a extensiunii universitare engleze etc.

In vremea noastră se conturează o concepţie nouă, în care educaţia adulţilor vrea să-şi aibă teoria sa, metodele sale, instituţiile sale proprii. In general, ea vrea să se constituie ca o instituţie de folosire a aşa-zisului timp liber, pentru adîncirea cunoştinţelor şi deprinderilor deja cîştigate, pentru cîştigarea altora noi şi pentru continua desăvîrşire atît profesional, cît şi ca om. Mai ales ca om.

Legarea acestei şcoli a vîrstei socotite încă neşcolare de timpul liber al omului modern este însă, după părerea noastră, discutabilă. Ea e justă, dacă prin aceasta detaşăm această preocupare de preocupările şi de cadrul activităţii didactice a şcolii obişnuite, dacă, pe lîngă aceasta, ne gîndim să lăsăm timp liber în acest scop. Nu este justă dacă vine să se strecoare în viaţa omului şi acolo unde nu există de fapt timp liber. Dacă se ţine seama de acest lucru, în cadrul vieţii contemporane şi al nevoilor ei, cu mijloacele pe care ni le pune la îndemînă tehnica modernă, putem să realizăm o adevărată „schola virilitatis", cum o vedea în felul lui şi Comenius şi să completăm cu ea educaţia permanentă, după principiul comenian „Tota vita schola est".

Controverse în problema folosirii manualelor lui J. A. Comenius în Transilvania la mijlocul secolului al XVIII-lea

Conf. univ. dr. NÁHLIK ZOLTÁN

Practica instructiv-educativă a perioadei Renașterii — chiar de la începutul ei — a rămas în urma ideilor și orientărilor noi, progresiste pedagogice, formulate și elaborate de pedagogii umaniști. Metodele scolastice de predare — verbalismul și formalismul — au ajuns treptat din nou dominante în viața școlilor. Cunoștințele din domeniul științelor naturii, pentru a căror introducere în școli a militat pedagogia Renașterii (Bacon, Ratichius, Descartes, Montaigne etc.) au ajuns din nou să fie neglijate.

În această situație, pentru înlăturarea marilor deficiențe de ordin metodic și de conținut al învățământului, manualele lui J. A. Comenius au adus o contribuție esențială și prețioasă, înlăturînd treptat, aproape pe tot cuprinsul Europei, manualele latine învechite. De exemplu, manualul de limbă latină a lui Donatus (sec. IV), care, cu mai mici sau mai mari întreruperi, a fost folosit în școlile europene aproape un mileniu și jumătate și manualul lui Alexander de Villa Dei, care, începînd cu secolul al XIII-lea, a cunoscut o la fel de mare răspîndire, au fost înlocuite, mai ales în școlile protestante, de manualele lui Comenius. Marea popularitate a manualelor lui este ilustrată și de faptul că ele erau utilizate chiar și în unele școli ale iezuiților. Referindu-se la manualele sale, el arată: „Certatim in Scholas (diversis in Regnis et Regionibus etiam a patribus Societatis per Galliam) recipi et in Linguas varias transive coepit". („Școlile au început, întrecîndu-se între ele să le primească și să le răspîndească în limbi felurite, în țări și în regiuni diferite, chiar și în cele ale părinților Societății" — societatea iezuiților, n.n.).

Toate acestea nu însemnează însă că manualele lui Comenius nu ar fi întîmpinat o rezistență din partea unor pedagogi contemporani, sau, mai tîrziu, din străinătate sau de la noi din țară. Trebuie remarcat însă că aici e vorba nu de o simplă respingere sau acceptare, întrucît Comenius a fost criticat nu numai de pe o anumită poziție, cea retrogradă în pedagogie. Printre criticii săi erau și unii care au arătat reale deficiențe ale manualelor sale, ale concepțiilor sale pedagogice.

Un contemporan al său, jansenistul Pierre Nicole (1625—1695), profesor la Port Royal, stabilește, pe lîngă părțile pozitive ale manualelor lui Comenius, mai multe deficiențe ale acestora. Printre altele, el face obiecția — cu care parțial putem fi de acord — că aceste manuale încarcă peste măsură memoria copilului cu un bagaj de cuvinte cotidiene care în parte nu sînt necesare celor ce se pre-

gătesc pentru o carieră ştiinţifică, manualele fiind scrise mai degrabă pentru profesori, decît pentru elevi [1].

Putem menţiona şi faptul că Joachim Hübner, care a editat în 1637 lucrarea intitulată Praeludia, împărtăşind părerile pansofice ale lui Comenius, a atras atenţia asupra unor aspecte, într-adevăr discutabile, ale ideei sale despre conformarea cu natura. În 1639, într-o scrisoare adresată lui Comenius, el exprimă ideea justă că este o greşeală să se deducă regulile didactice din procesele naturii.

În ultimele decenii ale secolului al XVII-lea, îndeosebi filologii au întreprins o campanie împotriva lui Comenius. Focul filologilor a fost îndreptat împotriva latinei folosite de el — într-adevăr, nu sub toate aspectele o latină desăvîrşită —, uitînd însă că el considera limba latină ca o limbă vie şi preconiza predarea ei ca atare ; ei aveau obiecţii şi împotriva prăpastiei (realmente existente) între materialul faptic şi de limbă al manualelor sale, pe de o parte, şi antichitatea clasică, pe de altă parte.

In secolul al XVIII-lea, în Europa de apus influenţa manualelor lui scade, cu excepţia lui Orbis Pictus, apreciat şi de Goethe. Herder [2] (1744—1803) şi Niemeyer (1754—1828) arată însemnătatea acestei cărţi, fără însă să stîrnească un ecou.

Menţionăm şi faptul că ediţiile succesive ale manualelor lui Comenius — printre care şi cele transilvănene — au suferit în cursul timpului considerabile prelucrări, prescurtări, lărgiri. Prelucrările au devenit necesare, printre altele, pentru reîmprospătarea cunoştinţelor — mai ales de ştiinţele naturii — învechite în cursul vremurilor. Dincolo de aceasta însă, la baza unor prelucrări substanţiale ale manualelor amintite — şi adeseori nu în avantajul acestora — au contribuit şi alte puncte de vedere, mai puţin întemeiate. Comeniologul ceh, Gertvik Jarnik [3], referindu-se în primul rînd la diferite ediţii germane, califică acest fenomen drept o lichidare treptată a lui Comenius.

Situaţia era alta în Rusia, unde manualele lui au devenit cunoscute abia la sfîrşitul secolului al XVIII-lea şi, după cîte ştim, nu au întîmpinat rezistenţă. Un fapt interesant este că, într-o listă de manuale întocmită pentru împărăteasa Ecaterina a Rusiei, împăratul Iosif al II-lea face menţiune şi despre o ediţie austriacă prescurtată a lui Orbis Pictus, ca una folosită în imperiul austriac [4]. În Austria, în urma tendinţelor de reformă şcolară din deceniul al optulea al secolului al XVIII-lea, a crescut şi a rămas multă vreme constant interesul pentru manualele lui Comenius.

În ce priveşte Transilvania, acest interes pentru manualele lui Comenius s-a manifestat încă în timpul vieţii sale, înaintea călătoriei pe care a întreprins-o la Sárospatak. Acest fapt este atestat de o serie întreagă de ediţii ale manualelor şi lucrărilor lui care, începînd din 1638 (Janua, editată la Braşov), au cunoscut mai mult de 50 de ediţii diferite în Transilvania.

Numeroasele ediţii ale manualelor Janua, Vestibulum, Orbis Pictus şi Praecepta Morum arată că — exceptînd perioade mai mari sau mai mici —, manualele lui Comenius au suscitat un interes mai mult sau mai puţin continuu. Pentru ultima oară, Janua a fost editată în Transilvania cu scop didactic în 1876, la Cluj.

Este semnificativ şi faptul că Vestibulum-ul a fost tipărit de Academia Jezuită din Cluj, în anul 1768 [5] şi folosit în scopuri didactice, ceea ce denotă marea apreciere de care s-au bucurat manualele lui şi în şcolile neprotestante. Ele au fost, timp de secole, un important izvor de cunoştinţe pentru multe generaţii de tineri români, maghiari, saşi şi de alte naţionalităţi. Tinerii români, care în lipsa

unor înalte şcoli româneşti în Transilvania au fost nevoiţi să-şi facă studiile în diferite şcoli protestante şi catolice, au venit în contact încă din secolul al XVII-lea cu ideile înaintate ale acestui pedagog progresist. Sîntem convinşi că în şcoala românească de la Făgăraş (organizată pe baza diplomei fondaţionale din 1657, emisă de văduva principelui Rákoczi, în a cărei şcoală de la Sárospatak a funcţionat Comenius între anii 1650—1654) au fost folosite manualele acestuia. Este cunoscut faptul că umanistul şi cartezianistul Mihail Halici (1623—1712 ?), care în anul 1667 a fost detaşat de către Colegiul din Aiud la şcoala de la Orăştie, unde au învăţat mulţi tineri români, era adeptul ideilor pedagogice comeniene. Biblioteca acestui „nobil român, cetăţean din Caransebeş", după cum reiese din registrele bibliotecii sale, a înglobat şi 10 lucrări comeniene, parţial folosite şi în celelalte şcoli din Transilvania.

Nu ne propunem însă să urmărim nici influenţa lui Comenius în Transilvania, în general, nici problema ariei de răspîndire a manualelor lui în această parte a ţării. Am vrea doar să demonstrăm, prin cîteva date, că în ceea ce priveşte folosirea manualelor lui au existat la noi păreri diferite.

Unele materiale inedite din Arhivele din Cluj, Aiud şi Odorhei ne arată că utilizarea manualelor lui Comenius nu a urmat un drum neted, în acest domeniu existînd divergenţe de păreri, ba chiar luptă de opinii. Pe baza argumentaţiei adepţilor lui Comenius se poate reconstitui modul în care au fost privite şi promovate ideile sale pedagogice de către pedagogii progresişti ai vremii.

Nivelul de studiu şi conţinutul învăţămîntului în colegiile şi în şcolile medii transilvănene este în acest timp legat de persoana profesorilor şi astfel un rol de seamă îl avea iniţiativa individuală. Nu existau programe de învăţămînt general valabile. S-a simţit nevoia de a se ajunge la o reglementare generală, la o unificare a învăţămîntului în cadrul colegiilor, pentru a armoniza conţinutul învăţămîntului cu cerinţele epocii. Aceste preliminarii şi cauze au constituit şi în cadrul colegiului din Aiud punctul de plecare pentru declanşarea unei discuţii legate de manualele lui Comenius, discuţie ce a durat aproape zece ani.

Cel care a iniţiat revizuirea conţinutului învăţămîntului a fost „profesorul de antichităţi" Ajtai Abod Mihály, îngrijorat de declinul eficienţei predării limbii latine şi eline. Decretînd manualele lui Comenius ca fiind perimate, el le-a scos din procesul de învăţămînt şi le-a înlocuit cu studiul scriitorilor clasici şi al unei gramatici latine, elaborate de el pe baza manualelor lui Cellarius (Keller, 1683—1707) şi Heineccius. Nu ne propunem să analizăm aici această gramatică, dar menţionăm că ea a fost utilizată decenii de-a rîndul în multe şcoli din Transilvania, fiind introdusă şi în şcolile săseşti de aici. În numărul pe anul 1747 al revistei „Nova Acta Eruditourm" din Leipzig, a apărut şi o recenzie care apreciază pozitiv această carte[6], relevînd caracterul ei sistematic, metoda lesnicioasă, limba ei latină frumoasă. În 1750, cartea a fost editată a doua oară, la Braşov.

Împotriva schimbărilor introduse de Ajtai a luat atitudine cartezianul Vásárhelyi Tőke István, profesor la acelaşi colegiu din Aiud, unde preda filozofia, matematica şi fizica.

În principala sa lucrare Institutiones Philosophiae Naturalis Dogmatico-Experimentalis (Sibiu, 1736), pentru prima dată în Transilvania el introduce fizica experimentală în şcoli, inserînd în acest manual multe experienţe ilustrate şi exemplificate din Toricelli, Guerike, Boyle şi Newton. Vásárhelyi Tőke se declară împotriva acelei practici ca tezele filozofice şi însăşi existenţa corpurilor fizice să fie deduse din credinţă. Fiind adept al teoriei despre originea obiectivă a senzaţiilor. Tőke nega putinţa omului — şi chiar a divinităţii — de a face „să simţim mai degrabă un lucru decît altul". Tőke îl numea pe Newton „ilustru", dar nu-l satisfăcea metoda inductivă, cerînd ca „practica", experienţa să fie întregită prin metoda „dogmatică", adică prin teoretizarea „raţională"[7].

Străduinţele lui Ajtai Abod de a aduce pe prim plan latina clasică şi de a pune capăt declinului clasicismului au dus la izbucnirea unei lupte ce a durat ani de zile. La declanşarea neînţelegerilor a contribuit — deşi indirect — şi profesorul aiudean Szigeti Gy. István, care a funcţionat în această localitate între anii 1714—1738, desfăşurînd o puternică propagandă pentru introducerea învăţămîntului în limba maternă, ceea ce a dus, desigur, şi la scăderea interesului tinerimii studioase pentru studiile clasice.

Această situaţie reiese din rapoartele şi adresele manuscrise[8] întocmite în această vreme, care relatează despre însuşirea greoaie, nesatisfăcătoare a limbii latine. Se pune însă întrebarea : aceste lipsuri manifestate în însuşirea limbii latine se datorau manualelor lui Comenius ? Nu ne putem propune acum să examinăm trăsăturile pozitive ale manualelor lui Comenius, însemnătatea lor fiind îndeobşte cunoscută şi acceptată. Trebuie să arătăm însă că aceste manuale, pe baza cărora multe generaţii au învăţat limba lor maternă, latina, precum şi alte limbi, şi şi-au însuşit cunoştinţele ştiinţifice de bază, manuale ce se întemeiau pe principii didactice moderne, progresiste, au supraîncărcat în multe privinţe memoria copiilor. Învăţarea Vestibulum-ului necesita cunoaşterea a 2—3 mii de cuvinte latine, a Januei — cunoaşterea a circa 8 mii de asemenea cuvinte, constituind fără îndoială o serioasă povară pentru elevi. Comenius însuşi şi-a dat seama de aceasta, invocînd drept scuză faptul că cuvintele nu există în sine, ci se integrează în propoziţiuni, apar legate de cunoştinţe reale şi astfel învăţarea lor devine mai uşoară, mai plăcută.

Cu toată această deficienţă reală, ţinînd seama de calităţile manualelor amintite, de sarcinile ce stăteau în faţa învăţămîntului din Transilvania în acea epocă, precum şi de faptul că manualele slujeau nu numai însuşirii limbii latine, ci şi învăţării limbii materne şi a limbilor străine vii, de faptul că în locul învăţămîntului formal, rupt de conţinut, manualele lui Comenius îşi propuneau să comunice un material faptic şi cuvintele ce-l desemnează, din sfera de reprezentări a copiilor, considerăm şi în prezent că au dreptate cei care au luat apărarea manualelor lui Comenius.

Comisiile numite de Consistoriul General Reformat au examinat în repetate rînduri situaţia profesională la colegiul din Aiud şi, în cadrul ei, învăţămîntul limbii latine. În această problemă, Tőke István a înaintat Consistoriului General, în anul 1742, o adresă în limba latină[9] privitoare la sistemul de învăţămînt în cadrul colegiului din Aiud. În această adresă, el califică drept dăunătoare înlocuirea manualelor lui Comenius. În arhiva istorică a Academiei R.S.R., filiala Cluj, se află un alt document[10], de asemenea inedit şi nerelatat în literatura de specialitate, întocmit la 3 mai 1747 de acelaşi V. Tőke István, document în care, cu o mare putere de convingere, el apără manualele lui Comenius împotriva acelora care voiau să le înlăture din învăţămînt.

Argumentaţia lui Tőke în folosul lui Comenius, deşi conţine unele consideraţii cu care nu putem să fim de acord astăzi, ca de exemplu aprecieri negative la adresa autorilor antici care nu pot fi folosiţi în educaţia creştină a tineretului, ceea ce arată în primul rînd limitele sale determinate de spiritul epocii, totuşi, în ansamblul ei, rămîne valabilă.

Tőke arată că şi în viitor trebuie păstrată proporţia justă între cunoştinţele ştiinţifice şi autorii clasici. În acest sens menţionează că îndeosebi Ianua Linguarum dă în mod unitar denumirea lucrurilor şi oferă spiritului nu numai cunoştinţe lingvistice-literare, dar şi ştiinţifice[11], că elevii „o dată cu însuşirea limbii latine îşi însuşesc şi cunoştinţele utile pentru viaţa de toate zilele". Din acest

punct de vedere, „o lucrare deosebit de bună a fost Orbis și Janua Linguae Latinae a lui Comenius, deoarece în ele se înfățișează nomenclatura lucrurilor existente în lumea vizibilă... și, dimpreună cu limba, Rerum qua Divinarum, qua Humanarum, item Naturalium, et Moralium qualem cognitionem acquirere. Deci, pot fi însușite și cunoștințele de natură divină, umană, cele naturale și morale, corespunzătoare — n.n., așa cum a spus-o însuși autorul — adică Comenius. „Totius Eruditionis possit fundamentum, qui Nomenclaturam Naturae et Artis perdidit" („Baza întregii erudiții să fie ceea ce cuprinde nomenclatura naturii — și artei — n.n.)" [12].

Manualele lui Comenius erau folosite în primele clase ale gimnaziilor cu limba de predare latină din Transilvania. Aceste manuale au contribuit într-adevăr, în condițiile vremii, la însușirea limbii latine folosite în știință, într-o măsură mult mai mare decît activitatea de învățămînt bazată pe studiul textelor autorilor clasici, care depășea în multe privințe capacitatea de percepție a copilului. Tőke a observat și acest aspect al problemei. Manualele comeniene „sînt scrise într-o latină pură... dau și cunoștințe gramatice utile, înainte de toate se caracterizează prin faptul că acordă atenție mai degrabă purității stilului decît strălucirii și eleganței (ceea ce este o datorie a poeților și oratorilor)... ele cuprind traducerea cuvintelor și propozițiunilor latine în limba maternă, ceea ce constituie un ajutor deosebit pentru elevii începători..." [13]. „Regret foarte mult că în locul acestora capetele slabe citesc autori istorici profani pe care nici nu-i înțeleg, nici nu pot discuta cu alții despre ei... Nici dicționar nu are toată lumea, pentru a investiga puterea cuvintelor" [14].

Trebuie să ne întrebăm dacă Tőke era în general ostil autorilor clasici introduși în locul studierii manualelor lui Comenius. El nu era împotriva introducerii studierii lui Fedru, Eutropiu, Cornelius Nepos, Cicero, ci se ridica împotriva faptului ca ele să înlocuiască manualele lui Comenius, pe care el le considera mai utile în clasele începătorilor. În legătură cu această problemă, Tőke arăta: „Atunci cînd acești autori au fost introduși, eu am spus că in suo genere fiecare din ei este bun, **sed coordinata non pugnant** (dar nu sînt potriviți unul lîngă celălalt — n.n.). Comenius a fost scos din uz... Pentru toate aceste motive consider propice și necesară readucerea lucrărilor lui Comenius; Orbis-ul conține și traduceri în germană, ceea ce a secundat (a ajutat — n.n.) mult altădată pe cei ce voiau să învețe limba germană. Dacă Heineccius a recomandat pe Fedru, Eutropiu, Cornelius Nepos, ca om înțelept, nu a vrut prin aceasta să ignoreze lucrările fundamentale ale lui Comenius, acestea fiind folosite și în gimnaziile din Brandenburg, el le-a coordonat doar. Unius enim authoris possessio, non est alterius sublatio (acceptarea unui autor nu însemnează înlăturarea altuia — n.n.). S-a întîmplat și altădată ca colocviile lui Erasmus, epistolele lui Cicero, foarte necesare pro habitu Latinae loquendi et scribendi atquirendo (pentru obișnuința vorbirii și scrierii latinești — n.n.) să fie tratate pe lîngă aceasta în clasele de etimologie și sintaxă. Acum însă sînt incluse numai istoriile romane și grecești, care ar trebui citite de fiecare în parte în clasele mai mari, maturiori aetate et judicio (la o vîrstă matură și cu judecată coaptă — n.n.)... Propunem să se asigure și pe mai departe armonia dintre autori și studii..." [15] — subliniază Tőke.

Scriind despre ediția din 1729 a Januei, Tőke amintește ca o altă trăsătură pozitivă a acesteia inovația, remarcabilă sub aspect didactic, care prevede că pentru însușirea unei pronunții corespunzătoare textul scoate în evidență silabele ce trebuie accentuate, pentru ca „atît etimologiștii, cît și sintactiștii, înainte de a învăța poetica, să se poată deprinde cu pronunțarea reglementară" [16].

Analizînd trăsăturile pozitive ale manualelor lui Comenius, V. Tőke remarcă : „Nu știm de ce trebuie să fie atît de disprețuit în colegiul nostru ; această ingratitudine... nu a meritat-o. Eu îi apreciez toate lucrările și le citesc cum delectatione et fructu, recomandîndu-le și altora. Dacă Janua sa ar fi fost considerată fără folos, in omens primores linguas Europaeas XII numero, et in Asiaticas Arabicam, Turcicam, Persicam, adeoque Mogolicam... nu ar fi fost transpusă" [17] („în toate limbile principale europene în număr de 12, și în cele asiatice, ca arabă, turcă, persană și chiar și în ceea a mogulilor nu ar fi fost transpusă").

În legătură cu aprecierea de care se bucurau manualele lui Comenius în acel timp, Tőke comunică o informație deosebit de interesantă ce indică faptul că în aceea vreme interesul pentru aceste manuale nu s-a manifestat numai în rîndul protestanților ; „după cum am auzit de la un om merituos... politic, iezuiții din Košice au mărturisit că în școlile noastre nu există autor mai de folos pentru elevi decît Comenius, și dacă nu ar fi fost protestant, și ei i-ar fi acceptat lucrările în școlile lor" [18].

După ce dă aprecieri asupra manualelor lui Comenius, Tőke István arată că nu întîmplător se bucură ele de o mare popularitate. Pentru nenumăratele „avantaje însemnate... lucrările lui Comenius au obținut considerația întregei lumi culte... asigurîndu-și de aproape un veac locul în școlile de la noi, ca și în cele străine. Ca urmare, acum ar fi venit timpul, ca ele să fie înlăturate ?" [19]. Întreaga argumentație a lui Tőke constituie un răspuns la această întrebare și anume : ar fi o greșeală ca tineretul să fie frustrat de manualele amintite.

Memoriul lui Tőke István nu a rămas fără răspuns. Încă în același an, curatorii școlii au calificat drept dăunătoare gramatica lui Ajtai. Consistoriul General a delegat și o comisie spre a examina problema, comisia pronunțîndu-se împotriva adversarului lui Tőke. Discuția și controversele nu au încetat însă. De aceea, în anul 1751, Consistoriul General a trimis o nouă comisie. Concluziile acesteia sînt demne de a fi amintite, nu pentru că ele au fost favorabile cauzei gramaticii lui Ajtai, ci pentru că prin aceasta începe în Transilvania o reformă mai largă a învățămîntului. În 1769, deci cu 5 ani înainte de apariția lui Ratio Educationis, această reformă a transformat, a unificat și a pus în mai mare măsură de acord cu cerințele epocii sistemul instructiv destul de perimat al colegiilor, bazat pe sistemul Sturm-Trotzendorf.

Printre manuscrisele Bibliotecii documentare din Odorhei, se găsesc de asemenea documente inedite ce cuprind aprecieri referitoare la manualele lui Comenius. Cel de-al VIII-lea volum al manuscriselor lui Szigethi Gyula Mihály [20], scris de acesta la sfîrșitul secolului al XVIII-lea sau la începutul secolului al XIX-lea, analizează principalele manuale folosite pînă atunci. Szigethi critică cartea lui Basedow, Das Elementarwerk, considerată de mulți pedagogi ca fiind un Orbis Pictus al veacului al XVIII-lea. El arată că autorul „nu se conduce după limba și capacitățile celui pe care vrea să-l învețe...", adică, nu are în vedere vîrsta și capacitatea de percepere a copilului. În urma analizei a numeroase manuale ajunge la concluzia că : „...drumul ales de Comenius este mai bun", deoarece merge progresiv, de la simplu la complex, de la particular la general.

★

Astăzi, toți acei cărora le este prețioasă propășirea omenirii, înțelegerea dintre popoare, dezvoltarea învățămîntului, își aduc omagiul lui Comenius, care a militat pentru aceste scopuri nobile. Ne putem mîndri că la noi, cu secole în

urmă, s-au găsit numeroşi gînditori, profesori progresişti, care au înţeles intenţiile şi scopurile acestuia şi, aplicîndu-le, au căutat să contribuie direct la dezvoltarea învăţămîntului şi prin aceasta la mersul înainte al societăţii de pe teritoriul patriei noastre.

BIBLIOGRAFIE

1. Caré, *Les pédagogues de Port Royal*, Paris, 1887, p. 197—198.
2. Herder, Briefe 5 und 37.
3. I. Sbornik, *Pedagogika II. Metodiky*. Slovenské Pedagogické Nakladatelstvo, Bratislava, 1966, p. 82.
4. *Idem*, p. 66.
5. *Janues Linguarum Vestibulum... Claudiopoli.* Typis Academiei. S. J. Anns MDCCLXVIII. Bibl. Academiei R.S.R., Filiala Cluj, Cota 131867. Un alt exemplar este semnalat de A. Dankanits, la Biblioteca Documentară din Aiud (Vezi „Forschungen zur Volks-und Landeskunde", Band 10, nr. 1, 1967, p. 87).
6. *Gramatica Latina, Methodo nova et artificiosa... adornata a M. Ajtai.*
7. *Istoria gîndirii sociale şi filosofice în România.* Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1964, p. 65.
8. Arhiva Istorică a Academiei R.S.R., filiala Cluj, documentul din 27.VII.1747, semnat de Dániel István şi Arhivum Supremi Ref. Consistorii in Transilvania, în Arhiva Eparhiei Reformate, Cluj, documentul nr. 32/744.
9. Judicium Stephani Tóke Vásárhelyi proprium, de Novis quibusdam Questionibus superratione Studiorum, Arch. Supr. Ref. Cons. nr. 66/742.
10. Arhiva Istorică a Academiei R.S.R., filiala Cluj, Document din 3 mai 1747 semnat de V. Tőke István.
11. Judicium... (vezi subpunctul 9).
12. ca şi la punctul 11.
13. ca şi la punctul 12.
14. Arhiva Istorică a Academiei R.S.R., filiala Cluj, Doc. din 3 mai 1747.
15. Idem.
16. Idem.
17. Idem.
18. Idem.
19. Idem.
20. Biblioteca Documentară din Odorhei, Manuscrisul E. 9.VI.

Idei privitoare la educaţia estetică în operele pedagogice ale lui J. A. COMENIUS*

VOICU LĂSCUŞ
cercetător ştiinţific, Institutul de ştiinţe pedagogice, filiala Cluj

Alcătuindu-şi lucrările pedagogice între deceniile III şi VII din veacul al XVII-lea, J. A. Comenius abordează numeroase probleme ale educaţiei estetice prin unele afirmaţii, îndrumări şi indicaţii privitoare la utilizarea artelor şi a frumosului, pentru o mai bună şi mai bogată educare a copilului.

Principalele aspecte ale educaţiei estetice pe care le întîlnim în opera pedagogică comeniană se referă la perioadele de vîrstă în care se face educaţia estetică, la conţinutul, la mijloacele şi scopul acestei educaţii, la posibilităţile şi limitele ei, precum şi la corelaţia cu celelalte laturi ale educaţiei generale.

Educaţia estetică a individului se face, conform periodizării comeniene a vîrstelor, începînd cu şcoala maternă, care cuprinde copii între 0 şi 6 ani. În cadrul acestei perioade de vîrstă, momentul începerii educaţiei estetice, sub aspectul educării unei vorbiri frumoase, alese şi corecte este foarte timpuriu, „copilul să se obişnuiască, *chiar din momentul ce poate deschide gura* (s.n.), a pronunţa corect, clar şi expresiv literele şi silabele, fie în cuvinte... fie litere sau silabe simple..." [1], spune Comenius. Apoi, la 2 ani, în scopul dezvoltării vorbirii frumoase, îi putem obişnui pe copii cu versuri foarte simple. Tot „la vîrsta de 2 ani le place copiilor să asculte muzică, cîntece, chiuituri, sunete, clopote, bătaia ceasului, muzica instrumentală. La vîrsta de 3 ani muzicalitatea copilului se va cultiva prin ascultarea de muzică armonizată..." [2].

De la 3 ani la 6 ani, Comenius recomandă să se continue învăţarea poeziilor uşoare, deoarece copiii le pot memora mult mai repede. La 4 ani „nu e ceva imposibil... să poată ei singuri să cînte", iar „la vîrsta de 5 ani (dacă nu au început la 4 ani) e timpul să-şi deschidă gura lor în cîntări" [3], astfel ca la 6 ani, cînd se încheie şcoala maternă, copilul să poată cînta pe de rost cîteva cîntece uşoare" [4], să se exprime clar, frumos şi corect, să ştie să recite fabule şi poezii compuse cu haz despre diferite animale sau despre diferite plante. Dar, în şcoala maternă, educaţia estetică preconizată de Comenius nu se reduce numai la educaţia literară şi muzicală. Ea cuprinde şi educarea unei conduite estetice: „De vrem ca cineva să aibă deprinderi frumoase, trebuie să fie cioplit încă din vîrsta fragedă" [5].

---

* La baza acestui articol stă comunicarea cu acelaşi titlu susţinută de autor la cea de-a VI-a sesiune de comunicări ştiinţifice a Institutului pedagogic din Oradea, din 23—24 mai 1970.

[1] *Şcoala maternă (Informatorium skoly materske)*, traducere din limba cehă de dr. Milan P. Sesan, Ed. „Cultura Românească", Bucureşti, 1937, p. 65.

[2] J. A. Comenius, *Şcoala maternă*, p. 61.

[3] *Idem*, p. 62.

[4] *Idem*, p. 35.

[5] J. A. Comenius *Didactica magna*, traducere de Petru Gîrboviceanu, Bucureşti, 1921, p. 106.

Din păcate, pentru celelalte perioade de vîrstă Comenius nu a mai dat îndrumări atît de precise privitoare la educația estetică a copiilor. *Conținutul educației estetice* preconizate de el se conturează destul de clar, cuprinzînd *educația literară, muzicală, plastică și de estetică cotidiană.*

Analizînd mijloacele pe care le recomandă pentru folosirea acestui conținut, ne apare mai limpede cuprinsul care, bineînțeles, nu are complexitatea și bogăția conturată în educația estetică de mai tîrziu și de azi. Iată, de pildă, că pentru realizarea educației literare el recomandă „să se dobîndească numai ce este mai bun" [6], adică să se folosească numai operele literare de certă valoare artistică. Între ele, la loc de cinste punea poezia, pe care el o definește ca „arta de a lega cuvintele și a drege versurile" [7]. Nu sînt de neglijat nici strigăturile (chiuiturile), poeziile populare și fabulele.

Comenius elimină din mijloacele educației estetice, îndeosebi ale laturii sale literare, operele care prin conținutul lor nu corespund educației morale și religioase.

Teatrul, deși sub formă de teatru școlar, preconizat de Comenius în primul rînd în scopuri didactice, denumindu-l „însărcinarea dată elevilor de a reprezenta anumite acțiuni în prezența unei mulțimi învitate" [8], își aduce și el contribuția în educația estetică. De aceea, el preconizează, pentru o școală bine alcătuită, că : „În fiecare trimestru se va da o săptămînă pentru spectacole care vor fi terminate în termen de cinci zile" [9], „fiecare clasă să organizeze de patru ori pe an producții teatrale cu elevii săi... spectacolele tuturor claselor să se desfășoare în decursul unei săptămîni... spectacolele festive să se dea la sfîrșitul anului, înainte de promovarea claselor" [10].

Ocupîndu-se de *educația muzicală*, arată că se poate face prin *muzica vocală* (cîntece ușoare pentru copii, cîntece populare și cîntări bisericești) și prin *muzica instrumentală* (fluier, vioară etc.). Copiilor să li se dea posibilitatea să asculte interpretîndu-se bucăți atît la instrumente cît și cu vocea : „E bine ca cel ce știe să cînte la un instrument, să cînte în fața copiilor..." [11], iar pentru educația vocii copiii să cînte în cor, astfel ei se deprind mai ușor să cînte, nu numai pentru acasă, ci și în școală, unde în fiecare zi se va prevedea... una (oră) după prînz pentru muzică.

Un lucru care a făcut obiectul preocupărilor lui a fost și retorica, prin cultivarea unui stil plăcut. Comenius vorbește de utilizarea tablourilor și a desenelor, dînd și unele recomandări care se găsesc mai ales în *Didactica magna* și în *Orbis sensualium pictus* [12]. Sînt și o serie întreagă de elemente ale vieții cotidiene în care prezența frumosului contribuie la educarea tinerelor generații. În acest sens, Comenius insistă îndeosebi asupra vieții familiale frumoase, plină de veselie, armonie și bucurii.

În capitolul al XV-lea al lucrării *Legile unei școli bine organizate*, Comenius consemnează cîteva cerințe estetice față de ținuta și de conduita elevului, valabile și azi : „În ceea ce privește îngrijirea corporală, toți trebuie să se ocupe intens de curățenie. Oricine vine la școală neîngrijit, nespălat sau indecent îmbră-

---

[6] J. A. Comenius, *Școala maternă*, p. 26.
[7] *Idem*, p. 69.
[8] *Legile unei școli bine organizate*, traducere de Stanciu Stoian și Iosif Antohi, în vol. *J. A. Kommensky-Comenius*, E.S.D.P., 1958, p. 240.
[9] *Idem*, p. 236.
[10] *Idem*, p. 240.
[11] *Școala maternă*, p. 61.
[12] Despre componentele estetice ale didacticii comeniene a se vedea lucrarea: M. S. Știrbu, S. T. Știrbu, *Didactica estetic-intuitivă comeniană*, E.P.D., București, 1968.

cat primește *semnul pentru conduită*" [13]. Copiii trebuie să se deprindă să aibă purtări cuviincioase, cine dă semne de nerespect, ușurință, obrăznicie sau bădărănie, va fi cenzurat și stigmatizat cu semnul pentru conduită [14]. Urmînd formarea bunelor deprinderi, Comenius avea în vedere viitorul om, care trebuie să poarte amprenta bunei educații, ale cărei baze se pun în perioada primei copilării. El tratează aceste probleme atît în cadrul aceleiași lucrări, cînd vorbește despre rostul teatrului în școală și despre rolul său educativ binefăcător, cît și în altă parte, unde, vorbind despre armonia moravurilor, spune că frumusețea comportării „e un ce firesc al omului" [15] și ca urmare trebuie educată cu grijă. Din toate acestea se vede că el a simțit legătura strînsă dintre etic și estetic în educație.

O atenție deosebită acordă și esteticii locului de desfășurare a activității elevului și esteticii obiectelor cu care lucrează acesta : „În sălile de studiu totul trebuie menținut curat pe cît posibil lucind de curățenie, pentru ca elevii să aibă prilej să-și dezvolte dragostea pentru curățenie oriunde s-ar duce și să-și întrețină la timpul lor locuințele la fel" [16]. Iar „pentru festivități, fie că sînt reprezentații teatrale sau adunări festive, trebuie să existe o sală specială, care să poată cuprinde întregul efectiv al școlii, însă fără a fi împodobită cu tablouri. Întrucît aci se fac reuniuni numai în mod excepțional și pentru ocazii speciale, simțurile trebuie să fie îndreptate numai asupra acțiunii de pe scenă, și nu distrase de alte lucruri" [17].

Manualele școlarilor trebuie să îndeplinească și ele anumite calități estetice, atît sub aspectul aranjării textului în pagină și al graficii, cît și sub aspectul ilustrațiilor, care să-i atragă, făcîndu-le plăcere folosirea lor. În cuvîntul său *Către cititori*, în prefața la *Orbis sensualium pictus*, Comenius spunea : „Această cărticică, alcătuită astfel (cu multă îngrijire și ilustrații — n.n.), va servi, după cum sper : mai întîi ca să atragă mințile, pentru ca elevii să nu-și închipuie școala ca un loc de tortură, ci ca un loc de plăcere" [18].

Sugestive sînt, pentru aria și profunzimea educației estetice la Comenius, și scopurile pe care le indică el, explicit sau implicit, utilizării artelor în educație. Astfel, despre teatru spune : „Frecventarea acestui fel de reprezentații este de mare folos, tineretul poate fi îndrumat, într-un mod succint și plăcut, să se obișnuiască prin exemple și corelații să observe specificul lucrărilor, să dea o replică spontană la ceva specific, să se comporte decent, să-și adapteze gesturile, expresia feței și întreaga ținută condițiilor unei situații date, să-și modeleze și varieze vocea, într-un cuvînt, să interpreteze un anumit rol în mod cuviincios, mișcîndu-se degajat, fără nici un el de timiditate rustică" [19]. Teatrul are menirea să contribuie la formarea unei conduite estetice și a unei vorbiri stilate. Tot în scopul dezvoltării vorbirii se vor folosi și poeziile. Sarcina utilizării imaginii artistice în educație este și de a dezvolta simțurile : văzul prin pictură, auzul prin muzică și prin poezie.

Comenius are mare încredere în contribuția educației la dezvoltarea aptitudinilor artistice ale copiilor. Lipsa unor aptitudini artistice însă, cum ar fi de pildă cele pentru muzică sau poezie, nu poate fi neglijată. Ea nu îndreptățește ambiționarea în eforturi educative pentru obținerea unor oarecari posibilități crea-

[13] Vezi semnificația acestor „semne" în vol. *J. A. Kommensky-Comenius*, E.S.D.P., 1958, p. 248 subsol.
[14] *Op. cit.*, p. 248.
[15] J. A. Comenius, *Didactica magna*, p. 86.
[16] J. A. Comenius, *Legile unei școli bine organizate*, p. 235.
[17] *Idem*, p. 236.
[18] *Orbis sensualium pictus*, în vol. *J. A. Kommensky, Texte alese*, E.S.D.P., 1958, p. 180.
[19] *Legile unei școli bine organizate*, p. 240.

toare în domeniul artelor respective, fiindcă „A voi cineva să constrîngă natura la aceea ce nu-i capabilă, însemnează a voi să se certe cu ea și aceasta e o silință zadarnică căci sau nu se va ajunge la nici un rezultat, sau rezultatul nu va fi demn de munca depusă“ [20].

În operele pedagogice ale lui Comenius găsim și o fundamentare a necesității educației estetice a omului. El arată că omul este de la natură, prin însuși specificul ființei sale umane, înclinat spre găsirea frumosului și spre trăirea intensă și superioară a plăcerii pe care o produce contactul cu frumosul.

Observăm deci că în operele pedagogice ale lui Comenius se găsesc numeroase idei și indicații privitoare la educația estetică a copiilor, deși el nu teoretizează problemele de educație estetică și nu le dă o extindere deosebită în sistemul său pedagogic. Ideile sale din domeniul educației estetice nu au caracter de sistem, dar ele sînt interesante pentru epoca în care a creat el, unele din ele păstrîndu-și valabilitatea și azi.

300 ЛЕТ СО ДНЯ СМЕРТИ КОМЕНИУСА

(Резюме)

В рубрике „300 лет со дня смерти Яна Комениуса“ представлены очерки относительно выдающейся личности чешского педагога.

В очерке „Ян Комениус и его участие в развитии педагогики как науки“, автор профессор Штефан Бырсэнеску, исходя из факта, что с точки зрения содержания, наука как педагогика содержит определения понятий, теорий, обобщения (законы) и принципы воспитания, отмечает, что Ян Комниус обогатил педагогику всеми этими секторами: уточнил интересные определения для многих понятий, которыми оперирует педагогика, разработал теории о воспитании, о школе, образовании и т.д., сделал обобщения и установил принципы воспитания и образования. Содействие Яна Комениуса в развитии педагогики как науки, представлено критически и в связи с развити м соответствуюших идей. В очерке под названием: „Постоянное воспитание в **Пампедии** Яна Амоса Комениуса, профессор Станчу Стоян делает некоторые интересные замечания, указывая момент, когда была разработана **Пампедия.** Фактически, в очерке выясняются два вопроса: первый — относительно исторических условий, в которых зародилось и определилось творчество, и второй — представляет развитие Яна Комениуса как следствие его зрелости в качестве писателя и мыслиятеля. В **Пампедии** Комениус поддерживает идею общего и постоянного воспитания для любого человека, особого народа, для всей жизни и для вечности. В этом разделе напечатаны и мнения профессора Нахлика Золтана, который в очерке „**Противоречия по вопросу использования учебников Комениуса в Трансильвании в середине XVIII-го века**“ приводит отдельные уточнения, касающиеся учебников Яна Комениуса, применяешиеся в середине XVIII векв в Трансильвании. Авторы отмечает. что многие поколения учились родному ьзы у по учебникам Комениуса — латинскому, а также и другим языкам, и, кроме того, усвоили основные научные знания. Учебники были созданы по новейшим передовым учебным принципам. На основе некоторых известных работ, научный работник Войку Лэскуш разработал оч рк „**Соображения в связи с эстетическим воспитанием в педагогическом творчестве Яна Комениуса,** отмечая, что эстетическое воспитание личности рекомендуется начинать одновременно со школой охватывающей детей в возрасте между 0 — 6 годами, соответствующем именно возрастному периоду, когда ребенок учится произносить слова правильно, ясно и выразительно.

Эти очерки, так же как и другие, зачитанные на симпозиуме, выявляют личность того, кто был Яном Комениусом,

[20] *Didactica magna*, p. 274.

COMMÉMORATION DE 300 ANS DE LA MORT DE J. A. COMENIUS

(Résumé)

La rubrique „Commémoration de 300 ans de la mort de J. A. Comenius" présente des études sur la grande personnalité du pédagogue tchèque.

Dans l'étude *J. A. Comenius et sa contribution au développement de la pédagogie comme science*, l'auteur, le prof. univ. dr. doc. Stefan Bârsănescu, partant du fait que sous le rapport du contenu une science comme la pédagogie comprend des définitions de notions, de théories, de généralisations (des lois) et des principes d'education, constate que J. A. Comenius a enrichi la pédagogie avec tous ces secteurs ; il a formulé des définitions intéressantes pour beaucoup des notions avec lesquelles la pédagogie opère ; il a élaboré des théories sur l'education, l'école, l'enseignement etc., il a fait des généralisations et a établi des principes d'éducation et d'enseignement. La contribution de J. A. Comenius au développement de la pédagogie comme science est présenté critiquement et avec rapport à l'évolution des idées respectives.

Dans l'étude intitulée *L'éducation permanente dans Pampaedia de Jan Amos Comenius*, le prof. univ. dr. doc. Stanciu Stoian fait quelques précisions intéressantes, montrant le moment quand fut conçue et élaborée la Pampaedia. En réalité, il éclaircit dans l'étude mentionnée, deux problèmes : le premier se réfère aux conditions historiques dans lesquelles nacquit et fut contourée l'oeuvre, le deuxième présente l'évolution de J. A. Comenius comme suite de sa maturisation comme écrivain et comme penseur. Dans la Pampaedia, Comenius soutient l'idée d'une éducation intégrale générale et permanente pour chaque individu, chaque peuple, pour la vie entière et pour l'éternité.

Cette rubrique fait place aussi aux opinions du prof. univ. Náhlik Zoltán, qui dans l'article *Controverses sur le problème de l'utilisation des manuels de J. A. Comenius en Transylvanie vers le milieu du XVIIIIème siècle* fait quelques précisions et considerations concernant les manuels de J. A. Comenius qui ont circulé au mileu du XVIII ème siècle en Transylvanie. L'auteur montre qu'après les manuels de Comenius beaucoup de générations ont appris leur langue maternelle, le latin, et aussi d'autres langues. De même, ils se sont appropriés les connaissances scientifiques de base. Les manuels étaient élaborés d'après les principes didactiques modernes, progressistes.

Fondé sur quelques ouvrage connus, le chercheur scientifique Voicu Lăscuş a élaboré l'étude *Idées concernant l'éducation dans les oeuvres pédagogiques de J. A. Comenius*, dans laquelle il montre que l'éducation esthétique de l'individu est recommandée par Comenius de commencer en même temps que l'école maternelle qui comprenait les enfants entre 0—6 ans, correspondant à l'époque pendant laquelle l'enfant apprend avoir une prononciation correcte, claire et expressive.

300 YEARS SINCE J. A. COMENIUS'DEATH

(Abstract)

Within the issue „300 Years since J. A. Comenius "Death" there are papers about the great Check personality.

In the paper *J. A. Comenius and His Contribution to the Development of Pedagogy as a Science*, the author, professor dr. Stefan Bârsănescu, starting from the idea that in point of content, a science as pedagogy has definitions of notions, theories, généralities (laws) and principles of education, he found out that J. A. Comenius enlarged pedagogy with all these departments : he formulated interesting deffinitions for many of the notions the pedagogy operates, worked out theories on

education, school, instruction, etc., made generalizations and formulated principles of education and instruction. J. A. Comenius' contribution to the development of pedagogical science is shown critically and in relation to the development of his ideas.

In the study entitled *Permanent Education in J. A. Comenius „Pampaedia"*, prof. dr. Stanciu Stoian makes some intersting remarks, showing the time when Pampaedia was conceived and worked out. He is precising in fact in the present study two problems : the first is referring to the historic conditions in which the work had been created and shaped, the second is showing J. A. Comenius' evolution as a result of his growth as a writer and thinker. In Pampaedia, Comenius supports the idea of a general and life integral education for every man, every people, for all life and for all seasons.

Within the issue the opinions of prof. Náhlik Zoltán which, in the paper *Controversies on the Problem of Using J. A. Comenius' textbooks in Transylvania in the middle of the 18th Century* makes some remarks and considerations regarding J. A. Comenius' handbooks in the 18th Century in Transylvania. The author shows that many generations learnt their mother tongue, Latin as well as other languages on Comenius' handbooks. They acquired the basic scientific knowledge as well. The handbooks were made according to modern, progressive teaching methods.

On the basis of some well known works the scientific researcher Voicu Lăscuș has issued the study *Ideas Regarding Aesthetic Education in J. A. Comenius'Pedagogical Works*, showing that the individual aesthetic education is recomended to begin in the maternal school with children between 0—6 years old, corresponding to the time when child learns to speak correctly, clearly and expressively.

These studies, as well as other papers presented to the Symposium, shape the personality of J. A. Comenius.

Cinci teme de reflecție inspirate de pionieri*

MIRCEA MALIȚA
ministrul învățământului

Este un motiv de satisfacție să vedem că între școală și mișcarea pionierească există o colaborare atît de bună și fructuoasă și că în țara noastră s-au găsit forme de organizare care să faciliteze această colaborare. De aceea, tema de astăzi nu este legată de structura organizatorică ; desigur, și ea poate fi perfecționată, dar nu credem că ea constituie tema centrală a preocupărilor noastre. Structura de organizare pe care, ca să zicem așa, ne-am așezat este în general bună și își arată randamentul. În 1970—1971 ne preocupă însă foarte mult chestiunile de fond, de substanță. Multe teme școala nu le-a rezolvat încă și nici nu poate să aibă pretenția să le rezolve în stadiul actual al științei.

Există activități la temelia cărora stau discipline științifice bine constituite. Ei bine, educația se bazează pe discipline care, deocamdată, ignoră multe din mecanismele extrem de fine ale structurii copilului : nu știm încă bine cum crește el, nici cum învață, cu atît mai puțin cum își formează personalitatea. Peda-

---

* *În ziua de 29 septembrie a.c., la Centrul național de perfecționare a cadrelor care muncesc cu pionierii — de pe lîngă Consiliul Național al Organizației Pionierilor — a avut loc o întîlnire a tov. prof. univ. Mircea Malița, ministrul învățămîntului, cu comandanții prezenți la cursurile centrale de perfecționare.*

Rezultatele obținute de mișcarea pionierească, în ultimii ani, pe linia apropierii copilului de practică, de muncă, de tehnică, prin organizarea adecvată a timpului său liber, au pus și pun probleme noi, într-un cadru mai larg, referitor la conjugarea tot mai eficientă a activităților educative pionierești cu direcția tehnicizării învățămîntului și apropierii sale de viață, de muncă, în lumina indicațiilor și sarcinilor trasate de conducerea Partidului Comunist Român.

Expunerea ministrului învățămîntului a suscitat un viu interes din partea auditorului, sugerînd preocupări fundamentale pe linia extinderii și adîncirii continue a colaborării Organizației pionierilor cu învățămîntul, în rezolvarea problemelor educative majore actuale ale tineretului școlar.

Menționăm că această expunere se încadrează într-o suită de prelegeri prezentate în cadrul perfecționării cadrelor care muncesc cu pionierii, susținute de personalități marcante ale vieții științifice și culturale, de activiști de partid și de stat, cadre universitare — specialiști în problemele pedagogiei, psihologiei, sociologiei, esteticii, pe probleme cum sînt : „Probleme ale stilului de muncă al consiliilor pionierești", „Orientarea profesională prin activități pionierești", „Cultivarea creativității la pionieri și școlari", „Revoluția științifică-tehnologică și implicațiile ei pentru formarea personalității", „Lărgirea orizontului științific prin activități pionierești", „Educația prin muncă a pionierilor și școlarilor", „Probleme de sociologia educației la vîrsta preadolescenței", „Cultivarea atitudinii înaintate față de învățătură prin activitățile pionierești", „Influența activității pionierești asupra nivelului estetic", „Praxiologia — teoria acțiunii umane eficiente" ș. a.

Publicăm în acest număr pentru cititorii revistei noastre textul expunerii tovarășului prof. univ. Mircea Malița, ministrul învățămîntului.

gogia are atîtea ezitări tocmai pentru că ştiinţa nu a clarificat chestiuni fundamentale din dezvoltarea copilului. Iată de ce educaţia continuă, pentru moment, să rămînă un subiect delicat, în care trebuie să manevrăm cu atenţie şi cu grijă ca să nu-i producem deteriorări sau vătămări acestui material gingaş care este personalitatea unui om în devenire.

Dumneavoastră interveniţi la vîrsta celei mai mari sensibilităţi, la acea vîrstă în care un singur fapt, care n-a durat, poate, mai mult de cîteva minute, uneori un simplu cuvînt, se imprimă pe aluatul moale al personalităţii copilului şi rămîne acolo o viaţă întreagă, determinîndu-i o alegere sau alta. Iată de ce, în această operaţie delicată care este mînuirea fiinţei umane, e bine să ne întrebăm din capul locului: care sînt direcţiile mari de cooperare între şcoală şi mişcarea pionierească ?

Am căutat aceste direcţii între temele pe care astăzi şcoala le prospectează cu precădere, angajată cum este în procesul unei ameliorări continue. Dacă am să arăt că organizaţiile de pionieri au, prin structura extrascolară a activităţii lor, unele grade suplimentare de libertate, nu este nicidecum spre a neglija străduinţele şcolii de a-şi îmbunătăţi metodele. Tocmai examenul critic şi lucid al lipsurilor ce persistă este generator de reflecţii utile şi inspirator de măsuri practice.

1. Dumneavoastră aveţi un mare avantaj, care întregeşte opera şcolii : premisa dv. este că pionierii sau copiii sînt *persoane*, sînt *subiecţi* şi nu obiecte. Şcoala cu foarte mare greutate se poate debarasa de ideea, nu întotdeauna formulată, dar care operează totuşi ca un model nemărturisit, că procesul de învăţămînt se răsfrînge asupra unor persoane care sînt *obiectele* învăţămîntului, şi care în mod pasiv se supun acestui proces. Pentru simplul fapt că elevii stau în bănci şi profesorul la catedră, că unul vorbeşte şi ceilalţi ascultă prelegerea, că unul este subiect şi ceilalţi se află în postura de obiecte, pentru acest singur fapt şcoala modifică întrucîtva, vrînd, nevrînd, sensul adevărat al procesului de educaţie. Pentru simplul fapt că în cercurile pionereşti ei nu stau în rînduri fixe în faţa comandanţilor, ci de cele mai multe ori comandantul stă în mijlocul lor, copiii nu se mai simt de o natură sau de o categorie diferită, ci se simt *subiecţi* ai unei acţiuni. Faptul este de o importanţă primordială, pentru că un lucru, în orice caz, e sigur din ştiinţa pedagogiei sau psihologiei, şi anume că nu este adevărat că personalitatea copiilor s-ar constitui mai tîrziu ; există, dimpotrivă, din ce în ce mai multe dovezi că această cristalizare intervine foarte curînd, cînd încă nici o aparenţă nu ne îngăduie s-o afirmăm cu hotărîre. Copiii par tăcuţi sau dezordonaţi, par că nu au o linie a conduitei sau a gîndirii şi în realitate, sub această aparenţă, se ascunde o persoană cu gusturi fixate, în care profesiunea şi devenirea viitoare există deja în germene.

Iată o direcţie în care mişcarea pionierească întregeşte opera şcolii : considerîndu-i pe copii în mod explicit şi, ca să spun aşa, programatic, drept subiecţi, persoane, dîndu-le credit în acţiune, conferindu-le adică un statut limpede de subiecţi ai unor acţiuni care îi privesc direct şi personal, anulîndu-le impresia, pe care şi-o pot face uneori, de a fi simple obiecte pasive ale unui proces exterior.

2. A doua mare trăsătură, care constituie pentru mişcarea pionierească un mare avantaj, şi care, la drept vorbind, e în strînsă legătură cu cea dintîi, este faptul că activitatea dv. poate încuraja pe cei mici să nu se mulţumească a primi un adevăr sau o cunoştinţă, ci să se străduie să le descopere ei înşişi.

Şcoala, ca să transmită un mare număr de cunoştinţe acumulate de către omenire, ce a făcut ? Le-a rezumat, le-a condensat şi azi vine să le prezinte ele-

vului sub formă de tabele axiomatice, de axiome, inversînd procesul istoric prin care ele au fost descoperite. După cum știți, după război, în matematici, a existat o mare vogă a metodei axiomatice, care procedează nu de la exemplu, de la exercițiu spre adevărul general, ci invers : de la adevărul general, așa cum s-a stratificat el în cursul secolelor, spre „particularizarea" lui. De altfel, aproape toată cunoștința umană este prinsă în cărți nu în forma în care se descoperă, ci invers.

Acesta este și continuă să rămînă unul din cele mai mari obstacole în calea educației. Pentru că tot ce prezentăm noi în manuale și în cărți, prezentăm în ordine inversă descoperirii naturale și istorice, în timp ce mintea copilului este așezată în continuare pe schema umană, aceea de descoperire de la particular la general, și nu pe schema — inversă — a actualului sistem de predare. Condensarea logică este operă de savant. Prezentarea în propoziții sintetice a unor adevăruri care s-au acumulat de-a lungul secolelor este o operă științifică dificilă. Pilula, cînd ajunge în fața copilului, are un aer misterios și tulburător. De ce să ne mirăm că o atacă prin toate părțile ?

Școala, ca să poată vîrî, în spațiul limitat de care dispune, toate adevărurile acumulate de omenire, este obligată să prezinte în continuare lucrurile sub această formă condensată și inversată. Iată însă că avem nevoie, prin toate mijloacele, ca activitățile copiilor să fie însoțite de ceea ce este *esențial* pentru dobîndirea autentică a unei cunoștințe și anume descoperirea prin sine însuși (ceea ce, evident, nu înseamnă că le-ar descoperi singuri, în afara procesului real al comunicării).

Mișcarea pionierească, prin formele ei variate și punîndu-l pe copil ca subiect de acțiune, îl ajută mult să fie direct interesat în căutarea și aflarea cunoștințelor de care are o reală nevoie. Deci, la tablă, cînd profesorul le prezintă elevilor o cunoștință, le-o prezintă așa cum ea s-a așezat logic, deductiv, pe cînd într-o activitate de cerc, printr-un experiment, printr-o lectură, copilul este încurajat să meargă la adevăr prin inducție, prin experiență personală, și să-l dobîndească, nu să-l primească. Acest lucru este de cea mai mare importanță ; nu există de fapt cunoștință veritabilă *primită* de-a gata dinafară ; în mintea omului nu durează cu adevărat decît ceea ce este *cucerit* printr-un efort *personal.*

Un mare psiholog, din școala lui Freud, dar disident, și anume Jung, într-o carte scrisă acum vreo 20 de ani, a formulat, într-o singură frază, pe care n-am uitat-o de atunci încoace, faptul că „nu există adevăr veritabil, decît dacă este fructul unei experiențe proprii originale". În orice domeniu ne-am căuta exemplele, de la planta care este culeasă și identificată de copil, în comparație cu lecția de botanică care se face cu desene pe tablă, de la exercițiul de matematică, comparat cu lecția de matematică, de la cunoașterea directă a societății la lecția de economie politică, — vom vedea că ceea ce se imprimă cel mai durabil este ceea ce se experimentează direct și, ca să spunem așa, pe pielea proprie. Nu însemnează, evident, că trebuie să ne dispensăm de școală ; dar însemnează că trebuie s-o întregim și că mișcarea pionierească, încurajînd acest mare efort al experimentului de trăire directă, de dobîndire a cunoștințelor prin efort propriu, face o foarte mare operă pedagogică.

Peste cîteva zile se serbează 75 de ani de apariție neîntreruptă a „Gazetei matematice". Timp de 75 de ani, în ciuda tuturor vicisitudinilor, gazeta aceasta a apărut și a ajuns în mîinile elevilor. Nu ezit în a afirma că răspîndirea printre elevi a „Gazetei matematice", care are meritul de a fi pregătit generații întregi pentru activitatea industrială și tehnică dezvoltată, este comparabilă în eficacitate și rezultate cu studiul matematicii la noi, cu munca tuturor profe-

sorilor de matematică, cu orele de matematică, cu lecțiile și cu tezele luate la un loc. Dacă n-am fi beneficiat, 75 de ani la rînd, de exercitarea gîndirii prin aceste mici exerciții trimise la domiciliul elevilor, n-am avea la nivelul de astăzi capacitatea de a absorbi, în ritmul în care absorbim, calculul necesar unei civilizații industriale.

Iată de ce insist asupra acestor activități, în care elevul este subiect activ, care descoperă, cucerește singur. S-ar putea întîmpla ca vreun profesor, neînțelegînd secretul acestui proces, să ia în derîdere cîteva nopți nedormite care-l duc pe copil la o teoremă „nouă" (de fapt de mult descoperită) și să-i spună: „De ce te-ai chinuit, frate, cînd ea este scrisă în manual? Altă dată să citești mai bine. În fond, nu faci decît să spui cu alte cuvinte ceea ce este scris în carte". Nu. Un asemenea elev nu trebuie luat în derîdere. Pentru că fiecare adevăr cucerit de către un elev este pentru el un adevăr veșnic și constituie o cunoștință durabilă.

3. Să luăm al treilea punct în care școala este completată și întregită prin mișcarea pionierească. Este vorba de spiritul de echipă. Ce facem noi în ore? Îi strigăm pe elevi nominal, le punem note nominal, îi examinăm individual, le apreciem rezultatele după performanțe individuale, ca la sport. Vin apoi concursurile. Acolo, mai mult decît atîta, îi punem pe indivizi în stare de competiție, competiție care merge pînă la eliminarea partenerului. Dacă sînt 50 de locuri cu aproape 1000 de candidați (și au fost și cazuri de felul acesta), cursa devine mai mult decît acerbă. Școala nu este, deocamdată, în măsură să găsească răspunsuri adecvate la o asemenea situație. Copiii vor trebui să aibă fișă individuală în catalog, să fie examinați după performanțe individuale. Cei mai puternici își vor croi drum spre forme superioare de învățătură; criteriul performanțelor individuale rămîne intact.

Oare putem să ne mărginim la aceasta, atunci cînd pășim într-o societate în care cooperarea este o lege a supraviețuirii? Să ne gîndim că pe pămînt ne apropiem de dublarea în 30 de ani a populației și că vor fi 6 miliarde de oameni. După aceea, cifra aceasta merge într-adevăr amețitor, pentru că pentru 2020 se prevăd, mi se pare, 12 miliarde și în felul acesta omenirea va fi mai înghesuită decît asistenții din această sală, mai aproape unul de celălalt și va simți unul cotul celuilalt. Ei bine, declanșați o competiție foarte individualistă într-o asemenea înghesuială și veți vedea ce iese. Dacă noi acum am spune în această sală: cine ajunge primul la ușă? ce ar ieși? E un adevăr elementar, acesta: o lume atît de densă va trebui să-și dezvolte la maximum legile cooperării, fiindcă altfel nu se va putea trăi împreună. Cînd stătea cîte un om pe km.p., cînd omenirea avea densitatea triburilor de culegători, chestiunea cooperării nu se punea atît de stringent: cine nu se plăcea, se evita; dar mîine oamenii nu vor mai avea — pur și simplu — unde și cum să se evite.

Așa stînd lucrurile, cum putem noi dezvolta, numai cu foaia noastră de catalog individuală, acest spirit de efort colectiv și de înțelegere? Mi-a făcut mare plăcere să văd în expoziția pionierească o lucrare premiată care era a unei echipe de 2 sau 3 copii; în alte părți am văzut și o lucrare de diplomă a unui aparat la care diploma s-a dat la doi candidați pentru o singură lucrare. Realitatea este că, în industria în care vor lucra și în viața socială în care se vor integra, nu va mai fi loc pentru proiecte individuale, nu va exista nici o temă realizată individual, în afară (poate) de vers, pentru poet. Poetul poate va face versuri singur, dar încă de pe acum compozitorul poate lucra în echipă. De fapt, așa se și întîmplă: printre ultimii compozitori, vedem tot mai frecvent echipe de cîte doi,

cîte trei. Oamenii de știință îi vedem elaborînd manuale tot în echipe de cîte doi, cîte trei. A construi un aparat de unul singur este un fapt de mult depășit : „Edison", considerat ca model de inventator, de mult a murit. Nu se mai poate continua multă vreme în sistemul de unul singur, moștenit din trecut. Peste tot trebuie să pui cîte doi, cîte trei. Dar cum vor lucra împreună copiii dacă nu li se cultivă din bună vreme virtuțile acestea ale spiritului de echipă, dacă ele n-au fost dezvoltate undeva ?

Școala caută soluții ca lucrurile să fie ameliorate în acest sens și noi ne gîndim să dezvoltăm această trăsătură prin toate mijloacele. Este un bun foarte prețios pentru viitorul copiilor. Dați-le cît mai multe sarcini de echipă. Nu numai pentru că așa cere dezideratul abstract al spiritului colectiv, nu numai pentru că așa este frumos, așa este principial. Ci pentru că așa cere, în mod concret, și fără putință de eludare, practica producției și a conviețuirii în societate.

Iată, de pildă, o problemă pe care, să spunem, am vrea s-o studiem astăzi : aceea a algelor din Marea Neagră. Credeți că ea poate fi încredințată unui singur savant, care să fie chemat și să i se spună : te rog să contribui la chestiunea hranei, la chestiunea proteinelor, căutînd alge în Marea Neagră ? Pe o asemenea temă de cercetare se angajează biologi, se angajează oceanografi, oameni specialiști în pescuit, oameni specialiști în nave, economiști ș.a.m.d. Am putea găsi cu ușurință 12 discipline care trebuie neapărat să intre într-o singură misiune.

Toate sarcinile societății moderne sînt colective. Probabil că versul singur, sau poemul — în lumea de azi — mai rămîne ca producție strict individuală. Iată de ce faceți o operă foarte importantă, de completare a muncii pedagogice, creînd echipe de lucru, creînd sarcini colective, încercînd să angajați mai mulți oameni, mai mulți copii și învățîndu-i să facă operă de armonizare a individualităților lor.

4. Să abordăm acum a patra chestiune. Și ei îi căutăm răspunsuri în școală. Sîntem bucuroși că mișcarea pionierească întregește opera noastră prin formele elastice pe care le poate practica. Iată, de pildă, la școală, biologia e biologie, fizica e fizică. Pentru biologie există un profesor, pentru fizică altul. Dar ce ne facem cu biofizica ? Nu putem crea o materie nouă de predare. Nici n-am ști exact unde s-o plasăm. Cel mai mult putem veghea să nu se predea cunoștințele de biofizică *și* la biologie *și* la fizică, ori să nu fie omise din ambele locuri. Aceasta este maximum ce poate face școala la ora aceasta. Să nu se suprapună, fie prin dublare, fie prin omisiune.

Dar biochimia ? Unde o punem, la biologie ? la chimie ? Dar astrofizica, unde ? La astronomie ? la fizică ? Dar aplicațiile matematicii la economie, unde le punem ? Ca aplicații ale matematicii sau ca parte introductivă la economia politică ? Dar matematica sociologiei ? Dar programarea liniară și optimizarea care se aplică la atîtea domenii ? Dar mașinile de calcul cu aplicațiile lor ? Și cibernetica ? Facem materii de predare noi ? Iată de ce școala nu poate la ora asta să meargă decît pe schema clasică; dar sîntem într-o perioadă în care schema aceasta clasică explodează : au plesnit granițele științelor. Biologia nu mai e biologie, matematica nu mai e matematică, științele naturii nu mai sînt științele naturii ; iată, drept exemplu ecologia : cea mai actuală dintre științe. Toată lumea discută de ecologie umană: plasarea omului în mediul său natural. De la un capăt la altul se fac congrese internaționale, se aude strigătul de alarmă că omul își deteriorează mediul, prin poluarea apei, prin toxicizarea mediului, a pămîntului, a solului și a aerului. Noi stăm cu programa în mînă și spunem : ce să facem ? Unde să mai punem și ecologia ? Poți s-o pui la so-

ciologie, poţi s-o pui la ştiinţele naturii, poţi s-o pui, în fond, şi la chimie, de ce nu? Iată ce greutăţi avem în această perioadă cînd disciplinele nu mai sînt despărţite de graniţele de odinioară, bine delimitate. Cercurile de biochimie, de biofizică, proiectele interdisciplinare sînt de aceea binevenite.

Orice proiect pe care îl faceţi antrenînd în realizarea lui mai multe discipline este o adevărată binefacere pentru învăţămînt, pentru că învăţămîntul nu poate prezenta în faza aceasta disciplinele decît izolat, pe bucăţi, atîta vreme cît nu se va fi găsit un sistem nou de clasificare a ştiinţelor. Deci ori de cîte ori dv. puneţi o temă care să ceară cunoştinţe din mai multe domenii, sprijiniţi opera de modernizare a învăţămîntului. Am văzut că aţi întreprins subiecte de tehnică în domeniul biologiei, introducere în maşinile de calcul, aveţi experimente noi, jocuri, cercuri care antrenează mai multe domenii de activitate. Acesta este, pe scurt, al patrulea lucru, în care, fără a se suprapune şcolii, mişcarea pionierească, prin formele ei de activitate, întregeşte opera ei didactică.

5. A cincea chestiune şi ultima este următoarea: dezvoltarea mentalităţii practice. Cînd vrem să-i dăm copilului rezumatul cunoştinţelor umane condensate în pilule, în lecţii compacte, trebuie să facem teorie. Teoria *rezumă* experienţa umană. Teoria este o experienţă condensată şi le-o dăm elevilor în felul acesta tocmai pentru a-i cruţa de refacerea pas cu pas a experienţelor prin care omenirea a ajuns la acele adevăruri, care sînt însă de înţeles şi pe altă cale. Evident, aşa stau lucrurile. Dar, stînd aşa, învăţămîntul alunecă foarte uşor pe o pantă teoretică şi iată că elevul începe să creadă că ajunge să asculţi cu atenţie, să lucrezi conştiincios lecţiile, să te limitezi la speculaţii de natură teoretică. Prea multe cunoştinţe sînt de acest tip. Căutăm mereu soluţii pentru a dezvolta în copil acea întrebare pe care el s-o proiecteze apoi peste tot, în viaţa lui: „La ce foloseşte?", „Ce iese de aici?"

Vedeţi, capitalismul îşi formează oamenii cu ajutorul întrebării: „Ce iese de aici?", pentru că îi învaţă să scoată din tot ce fac un profit personal. Şi într-adevăr mintea locuitorului unei ţări capitaliste lucrează în felul acesta: „Cîţi bani ies din ceea ce fac?" Întrebarea „Cîţi bani" el şi-o pune peste tot. Noi avem, pe bună dreptate, o reacţie de refuz faţă de această goană după profitul personal; dar în reacţia noastră justificată nu trebuie să cădem în formula unei gratuităţi, pretinzînd că nu ne interesează sub nici o formă ce anume reprezintă ca valoare materială lucrul pe care îl facem. Ba ne interesează şi pe noi, şi încă foarte mult, ce valori ies din lucrul mîinilor noastre. Cu următoarea diferenţă, însă, care-i esenţială: ne interesează *nu pentru noi*, ci *pentru societate*. Ne interesează valorile materiale, pentru că sîntem marxişti şi înţelegem că fără o bază materială nu putem clădi suprastructuri spirituale nobile. Cine crede că poate dezvolta numai generozitate, lumină, fără un nivel de viaţă ridicat, fără bunăstare şi belşug material, se înşeală. Avem în jurul nostru mulţi idealişti de felul acesta, care ignoră lucrurile de natură materială. A spune că greşesc nu ajunge. Noi trebuie să dezvoltăm la copiii noştri o mentalitate contrară; ei trebuie să aibă mai multe bunuri palpabile, maşini, valori. Aceasta este o temă a noastră, o temă a educaţiei, care rezultă din programul Partidului Comunist Român de construire a unei ţări bogate, înaintate, cu o înaltă civilizaţie, cu belşug material vizibil şi tangibil. Este absolut neîndoielnic că această solidă bază materială va aduce cu sine şi noblеţe spirituală şi nici o clipă noi nu uităm această finalitate a activităţii noastre. Dar copilul trebuie să înveţe de mic calea pe care să apuce pentru a ajunge acolo şi această cale este fabricarea de bunuri. El este un întreprinzător care

trebuie să se gîndească și la aceste lucruri. Cine poate să-i dea spiritul acesta practic ? Poate să i-l dea și școala, care a luat măsura completării lecțiilor teoretice cu lecții practice și ore productive. De și mai multe mijloace dispun însă cercurile voluntare, formațiile extrașcolare, mișcarea pionierească, care pot încuiba această mentalitate practică, cu ajutorul întrebării : „Ce iese de aici" ? Ce iese pentru societate, pentru țară ? Această chestiune este absolut fundamentală, pentru că vedem și oameni trecuți prin școală, înarmați cu toate diplomele, care sînt incapabili să mute un pahar de apă dintr-o parte în cealaltă. Nu sînt pregătiți să facă o acțiune pînă la capăt și n-au înțeles legile ei. Există o logică a acțiunii care nu e neapărat egală cu logica cunoașterii. Poate să fie cineva „tobă de carte" și să fie paralizat cînd e vorba să facă treabă, pentru că nu știe să treacă la acțiune. Nu știe să urmărească consecvent un scop.

Iată, de pildă, repetarea întrebării : „ce urmărești cu asta ?" Este primul mare efort al educației de a da conștiința clară a scopului. Sînt copii care merg în neștire, fiindcă așa vrea programul, așa vrea învățătorul, așa vrea profesorul, așa vrea comandantul. El trebuie întrebat tot timpul : Ce vrei să faci ? Ce vrei să faci în viață ? Dar pînă atunci : ce vrei să faci mîine ? Ce vrei să faci astăzi ? Ordonează-ți ideile, fixează-ți scopul, selecționează-ți obiectivul principal, gîndește-te cum ajungi la el. Aceste cîteva întrebări fundamentale trebuie educate pe scară foarte largă. Pentru că frecvența oamenilor nepractici este în unele sectoare inadmisibil de mare la noi, și nu pentru că le-ar lipsi calitățile native (dimpotrivă), ci din cauza orientării nepractice a procesului educativ.

Dumneavoastră, în schimb, aveți posibilități foarte mari și le-ați ilustrat din cercurile de activități practice pe care le-ați dezvoltat pînă în prezent. Este într-adevăr o mîndrie pentru noi că am putut ajunge să vedem o expoziție ca „Minitehnicus". Construirea unui aparat de către un copil este un lucru admirabil. Construirea de către o echipă de copii a unui aparat este un lucru și mai bun. Toate cele cinci teme despre care am vorbit sînt ilustrate de construirea unui aparat. Copilul este persoană ; este creator ; mai mult decît atîta : este autor. Numele lui e pus pe o etichetă, pe o creație. Lucrează într-o echipă, într-un colectiv și, de obicei, acestea sînt formele cele mai frecvente pentru un echipament modern. Descoperă soluții, nu le găsește de-a gata într-o carte. Nu există de altfel aparat cît de cît original, adică răspunzînd unei nevoi anume, care să nu ceară o contribuție creatore, chiar dacă-i stă la bază o schemă aproximativă. Căci unei asemenea scheme i se pot aduce ameliorări și tot e ceva. Construirea unui aparat dezvoltă mentalitatea practică și în sfîrșit cere cunoștințe din mai multe domenii. Orice construcție de aparat este deci o întreprindere interdisciplinară și în nici un caz nu este tehnică pură.

Acestea sînt cele cîteva idei care, după ce le vom discuta (în fond ele sînt spuse aici pentru a fi discutate), ne arată un lucru : școala și mișcarea pionierească nu se suprapun ; ele se completează. Noi nu vrem să facem aceleași lecții de două ori ; ca să zicem așa : în civil și în uniformă. N-am făcut nimic dacă procedăm așa. Noi, care ne ocupăm de școală, vă spunem dv. : „Iată cîteva direcții, care știm că sînt foarte importante, dar pe care, cel puțin deocamdată, noi ne putem angaja mai bine cu sprijinul și colaborarea mișcării pionierești. Știm că aveți mai multe posibilități în acest sens. Să întregim, deci, opera educativă, dezvoltînd cu ajutorul dv. ceea ce în structura învățămîntului cere astăzi îmbunătățiri radicale. Atunci cele două operații nu sînt investiții în gol, care se suprapun, costisitoare : ele nu constituie o întreprindere, o acțiune care să fie făcută fără folos real. Sînt

făcute cu un folos pedagogic imens, pe lîngă cele pe care le cunoaştem cu toţii şi care sînt absolut fundamentale, ca dezvoltarea patriotismului, a educaţiei socialiste, a spiritului de disciplină şi a spiritului de devotament. Am selectat aci doar cinci chestiuni strict pedagogice, în care am vrut să arăt că opera dv. poate să fie de un mare folos, fiind complementară şcolii. În acest an, sîntem în situaţia de a depăşi preocupările organizatorice ; nu de ale părăsi complet, dar de a pune un accent mai stăruitor pe fond şi pe calitate. Trebuie să discutăm multe chestiuni de fond, de substanţă şi sîntem foarte bucuroşi că în acest an Consiliul Naţional al Pionierilor nu numai că dezvoltă o activitate practică, dar se preocupă şi de baza ei teoretică.

Dv. sînteţi în situaţia de a-l observa pe copil în procese mai intime decît cele ce se pot vedea în clasă sau în procesul de învăţămînt. Sînteţi astfel chemaţi să aduceţi şi o contribuţie la cercetarea pedagogică. Nu vă puteţi imagina cîte lucruri se pot face din observarea atentă a copilului. Cel mai mare nume al psihologiei contemporane, J. Piaget, a început prin a-l observa pe fiul sorei sale, după aceea a avut el însuşi copii şi i-a observat pe aceştia ; este acum o autoritate a psihologiei şi pedagogiei, avînd şi o vastă operă elaborată pe baza observării propriilor săi copii.

Se pot face şi azi descoperiri foarte mari, foarte importante. Domeniul acesta este încă foarte departe de a fi epuizat. Nici nu este început bine. Se pot face cercetări extrem de utile. Sînteţi în aşa fel plasaţi în munca educativă, încît aveţi avantaje deosebite de observaţie şi cercetările ştiinţifice care se concentrează aici şi care sînt întreprinse de colectivul de cercetare care a luat fiinţă sînt de cel mai mare folos pentru ţară.

Nu este întîmplător că o sesiune ştiinţifică de valoare, care a întrunit importante personalităţi, anul acesta, a fost făcută din iniţiativa Consiliului Naţional. Ne-a părut rău într-un fel că n-au avut această iniţiativă cercurile consacrate ale lumii universitare. Din alt punct de vedere, ne bucurăm şi lucrul este justificat : sînteţi aproape de subiecţii reali ai educaţiei şi demonstraţi acest lucru. Sînteţi aproape de observarea ştiinţifică a copilului şi aveţi multe şanse de a aduce contribuţii de valoare pentru această ramură.

Am primit cu acest prilej cifrele şi documentarul dv. ; vara aceasta a fost într-adevăr o vară bogată, publicaţiile care s-au încetăţenit sînt căutate, s-au acreditat, vă oferă un contact nu numai cu cei un milion şi jumătate de pionieri, dar cu cercuri extrem de largi şi aş vrea să consideraţi reflecţiile pe care le-am făcut acum ca unul din paşii pentru o discuţie de fond în care aşteptăm mari contribuţii de la mişcarea pionierească.

Simpozionul „Educaţie şi limbaj"

Sub emblema Anului internaţional al educaţiei, care constituie o ocazie în plus pentru afirmarea valorilor învăţămîntului românesc, s-a desfăşurat de curînd simpozionul *Educaţie şi limbaj*, organizat de laboratorul de semiotică al Universităţii Bucureşti. După cum ne reamintea rectorul Universităţii, prof. dr. docent Jean Livescu, în cuvîntul de deschidere, aceasta este a treia manifestare din acest an, după reuniunea rectorilor universităţilor europene şi sesiunea ştiinţifică pe tema „Matematica, instrument de cunoaştere în ştiin-

țele naturale și în științele social-umaniste", inițiată de Universitatea din București. La acestea am mai putea adăuga microsesiunea de comunicări a tinerilor cercetători organizată de uteciștii din Institutul de științe pedagogice și simpozionul „Educația prin muncă și pentru muncă" găzduit de Centrul de cercetări pentru problemele tineretului.

În plenarea simpozionului s-au prezentat comunicări de interes larg, care au deschis calea dezbaterilor în cele 6 secții ale simpozionului. Comunicarea tovarășului ministru al învățămîntului Mircea Maliță, prin relevarea fundamentării pe care o capătă temele perene ale științei pedagogice (egalitatea de șansă a copilului în fața educației, predominarea aspectului formativ asupra celui informativ etc.) a marcat linia optimală a desfășurării lucrărilor întregului simpozion : comunicare în vederea îmbunătățirii colaborării interdisciplinare. S-a dedus că pedagogia, care în alți ani s-a expus mai puțin dialogului și care în acest an se preocupă de multiplicarea canalelor sale de comunicare, poate cîștiga îndeosebi din acest dialog.

Academicianul Miron Nicolescu ne-a prezentat cîteva considerații privind *Educația și limbajul*, cu intenția de a atrage atenția asupra caracterului istoric și cultural. *Logos și paideia* a constituit o pledoarie a acad. Athanase Joja pentru educația tineretului printr-un limbaj nedisociabil de gîndire și perfecționat pe linia nuanțării mai adînci a sensurilor. Polisemia cuvintelor speculată de sofiști este reluată de curentele moderne, constituind încă obiect de speculație filozofică (vezi existențialismul cu cele două sensuri ale cuvîntului „être"). Academicianul Grigore Moisil ne-a demonstrat, cum remarca cineva, poezia limbajului matematic, care se distinge prin precizie și nuanțare. Dihotomia limbaj literar (pe care domnia sa l-ar numi poetic) și limbaj științific (matematic), după opinia autorului, se poate tranșa în favoarea celui de-al doilea, pentru că are un plus de calități. În privința *Rolului educativ al limbajului matematic*, care a constituit titlul comunicării, autorul ne asigură că limbajul matematic poate domina gîndirea și este independent de realizarea prin voce a limbajului literar. El poate deci mai bine educa gîndirea logică, realizînd nuanța prin precizie. Titlul reflexiv *Comunicare pentru educație și educație pentru comunicare* ne-a pus în fața unei analize atente a transmiterii mesajului și în fața unei pledoarii pentru ca procesul de comunicare, care constituie un factor esențial pentru educație, să fie supus el însuși procesului educativ. Țelul educației — arăta prof. Tatiana Slama-Cazacu — trebuie să fie comunicarea integrală, cu participarea activă a celui educat. Pentru realizarea acestui deziderat, limbajul, care pare numai perfecționat la vîrsta școlarității, trebuie să continue să fie dezvoltat pentru a exclude posibilitatea incomunicabilității prin lipsa conceptelor operante. Comunicarea prof. univ. Zoe Dumitrescu Bușulenga a făcut, așa cum arată și titlul, un „elogiu al retoricii", concepută nu ca perfecțiune exterioară a artei cuvîntului, ci ca „logosul însuși", în același timp „artă și știință". Expresia beneficiază de mijloacele geometriei și muzicii și se bazează pe „ratio" (logică), care nu este în manifestarea exterioară altceva decît vorbire. Îndemn la studiul umanității clasice este tocmai nevoia de a gusta „măsura" și a o opune „nemăsurii", excesului și impreciziei. Căci, spunea autoarea citind pe Hayakawa, „sensurile cuvintelor nu sînt în cuvinte, ci în noi".

Limbajul și gîndirea logică s-a intitulat prima secție a simpozionului, care a prilejuit un schimb fructuos de idei între filozofi, neurofiziologi, matematicieni și psihologi. Toate comunicările au prilejuit dezbateri ample, conduse cu mult tact de Emanuel Vasiliu. S-au pus în discuție idei ca : probleme cibernetice ale limbajului, logos și intelect, creativitatea și capacitatea de verbalizare, obiect și limbaj. Îndeosebi au polarizat discuțiile interesantele comunicări prezentate de E. Fischbein *Concepte figurale și actul comunicării* și de Radu Stoichiță *Substantivizarea verbului în raport cu formarea ideii de categorie*.

Secția a II-a, *Rolul educativ al limbajului literar*, a fost mai omogenă, întrucît cei care au prezentat comunicări aveau în fond cam același limbaj, pentru a ne exprima în termenii simpozionului. Am desprins ca foarte interesante contribuțiile aduse de : Mihai Beniuc, în *Educație și limbaj poetic*, Gheorghe Bulgăr, în *Limbaj poetic ca stimulent al educației* și Ion Zamfirescu, în *Două aspecte ale incomunicabilității*.

În această secție au lipsit intervențiile și în parte este păcat, pentru că se puteau face observații interesante la problemele enunțate. Omogenitatea poate să fi fost una dintre cauze.

În secția *Folclor* toate comunicările, începînd cu cea a profesorului Mihai Pop, reliefînd specificul comunicării prin *limbajul culturii populare*, au reflectat pasiunea și minuțiozitatea cercetătorilor acestui domeniu și au constituit implicit o pledoarie pentru extinderea acestui capitol în manualele școlare și pentru predarea lui conform coordonatelor specifice ale creației populare orale.

Cele 5 comunicări prezentate în secția *Limbă-gîndire-cunoaștere* au pus problemele relațiilor generale ale omului cu limbajul : locul educației între apriorismul limbajului și noutatea mesajului, rolul limbajelor artificiale în procesul de instrucție științifică și artistică, limbajele documentare și procesul de educație, supremația lecturii — unele dintre ele constituind și un model de comunicare specific simpozioanelor științifice (Sorin Stati). Comunicarea lui Solomon Marcus a discutat măsura în care pot fi utilizate limbajele artificiale în învățămînt, pentru facilitarea procesului de constituire a semnificației în vederea educării creativității. Discuții vii a suscitat problematica *supremației lecturii* (în era imaginii), declanșată de comunicarea lui Henri Wald.

Secția *Semiotică și pedagogie* a menținut atenția rînd pe rînd prin prezentarea unei scheme cibernetice a relației limbaj-învățare (C. Bălăceanu) prin fundamentarea multilaterală a posibilității unei semiotici pedagogice (Pavel Apostol), prin prezentarea relațiilor dintre patologia mecanismelor fonoarticulatorii și dezvoltarea socială, prin prezentarea unui model complex fundamentat și stabilit experimental de sistem de activități individuale pentru învățarea laturii fonetice a limbii române de către anumite categorii de elevi (Lucia Măescu-Caraman), prin relevarea blocajului comunicării din cadrul lecției în cazul centrării profesorului pe sine și nu pe grupa de elevi (Emilian Dimitriu), prin introducerea simbolurilor matematice în descrierea limbajului (Emanuel Vasiliu). S-au făcut și propuneri de introducere a studiului matematicii în facultățile cu profil filologic.

Rolul educativ al studierii limbii române și al studierii limbilor străine a reunit specialiști din domeniul predării limbii la catedrele universitare. S-a subliniat funcția formativă a învățămîntului filologiilor străine (Jean Livescu), cu prioritate către studiul literaturii ca expresie a culturii unui popor. Aspectele semiotice și psihologice ale însușirii limbilor străine (D. Chițoran) plecînd de la caracterul specific al învățării limbii străine în comparație cu limba maternă postulează existența aptitudinilor pentru limbile străine și încearcă o schemă de organizare a cultivării lor în școală. Clara Georgeta Chiosa a readus în discuție problema cultivării capacității de exprimare prin limbaj și după perioada preșcolară, prin îmbogățirea și rafinarea formelor. Academicianul Al. Graur ne-a delectat cu o instructivă comunicare despre *pretios și vulgar* în exprimarea cotidiană, iar academicianul Al. Rosetti ne-a pus în fața unor evidente probe de stabilire a etimologiei unor cuvinte din substratul tracic. D. Păcurariu a încheiat seria comunicărilor printr-un omagiu adus marilor dascăli din trecut preocupați de limba literară și de cultivarea ei prin operele beletristice.

Simpozionul, prin valoarea teoretică a ideilor expuse și prin implicațiile lor practice, prin dialogul purtat între specialiști din domenii variate, a constituit o demonstrație a posibilității și eficacității contactelor interdisciplinare.

VIRGINIA CREȚU, OCTAVIAN OPRICĂ

Oaspeți polonezi la Institutul de științe pedagogice

Între 30 septembrie și 6 octombrie a.c. Institutul nostru a primit vizita a doi cercetători de la Institutul pedagogic din Varșovia : tov. dr. Irena Janiszowska — secretar științific al Institutului — s-a interesat în mod special de problemele orientării școlare și profesionale, de reforme privind învățămîntul din

țara noastră, iar tov. dr. Josef Półturzycki, șeful secției educația adulților, a folosit întîlnirea sa cu cercetători din Institutul nostru cu scopul de a cunoaște preocupări și rezolvări privind învățămîntul seral, fără frecvență, educația adulților, activitatea universităților populare.

Considerăm că schimbul de experiență realizat prin discuții cu cercetătorii de la secția de educație, vizitele la școlile de bază ale Institutului, la Universitatea populară din București și la Casa de cultură din Sinaia, ca și programul cultural bogat, oferit oaspeților, au contribuit la întregirea pentru ei a imaginii despre realitățile școlii și culturii din România socialistă.

Obiectivul central al uneia din zilele vizitei oaspeților polonezi l-a constituit expunerea făcută de tov. dr. Irena Janiszowska asupra structurii, metodelor și direcțiilor de cercetare ale Institutului pedagogic din Varșovia. Înființat cu douăzeci de ani în urmă, pentru a asigura, în principal, elaborarea programelor școlare, acest Institut a fost orientat, începînd cu anul 1953, spre munca de cercetare științifică. Sub conducerea prof. dr. W. Okori și avînd un consiliu științific compus din 25 membri, cele 6 secții (departamente) structurate pe sectoare și însumînd 80 de persoane cuprind o problematică vastă. Direcțiile mari ale cercetării sînt indicate de însăși titulatura departamentelor Institutului : învățămînt general, învățămînt tehnic și profesional, educație, învățămîntul și educația adulților, organizarea și structura învățămîntului, documentare și informare pedagogică. Reținem că printre cele 8 sectoare ale departamentului există unul pentru *învățămîntul general*, format din 10 cercetători, care se ocupă de problemele programării.

Avînd de rezolvat aspecte specifice ale absolvenților școlii de 8 ani, *departamentul pentru învățămînt tehnic și profesional* oferă cadrelor didactice care lucrează în acest domeniu atît lucrări de teoria pedagogiei și didacticii, cît și soluții practice pentru munca lor. Ca bază experimentală servesc nu numai școlile de bază din Varșovia, ci și de la filiala departamentului, situată la Katowice.

Comparativ cu cercetările de didactică, cele din *domeniul educației* prezentau, pînă acum doi ani, oarecare rămînere în urmă. Structura departamentului de educație asigură acum abordarea unor teme variate, de mare actualitate pentru pregătirea integrală a tineretului polonez (educația pentru viitor, pentru profesiune și viața în societate, conflictele dintre părinți și copii, dintre elevi și școală, relația dintre elevi și profesor). O atenție specială se acordă elaborării de programe ale muncii educative, de manuale pentru profesori, ca și unor obiecte de învățămînt cu pondere deosebită pentru procesul formativ prin instrucție, cum este educația civică.

În ceea ce privește *educația adulților*, Institutul are printre obiectivele sale atît școlile serale și învățămîntul fără frecvență, cît și activitatea instituțiilor extrașcolare pentru adulți.

Sectorul care cercetează *eficiența învățămîntului*, în cadrul departamentului de organizare și structura învățămîntului, a realizat o fructuoasă colaborare cu UNESCO în vederea elaborării unor teste necesare investigațiilor extensive.

Vizita celor doi cercetători de la Institutul pedagogic din Varșovia a constituit o confirmare în plus a utilității schimbului nemijlocit de opinii asupra muncii științifice între pedagogi angajați în această muncă.

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ

Profesorul STANCIU STOIAN la a şaptezecea aniversare

Prin valoroasa şi bogata activitate ştiinţifică şi didactică desfăşurată timp de o jumătate de veac, profesorul doctor docent Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România şi membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice este unul din cei mai de seamă reprezentanţi ai pedagogiei şi învăţămîntului românesc contemporan.

Om de catedră, cărturar, organizator al învăţămîntului, autor de manuale, teoretician al pedagogiei cu numeroase lucrări în care sînt abordate cele mai importante probleme ale acestei discipline, inovator şi experimentator, profesorul Stanciu Stoian a fost şi continuă să fie un animator al mişcării pedagogice din ţara noastră. Activitatea practică şi teoretică desfăşurată în decurs de 50 de ani oglindeşte, în diferitele ei faze, trăsăturile specifice ale principalelor momente aparţinînd istoriei contemporane a României.

Încă de la începutul activităţii sale teoretice, prof. Stanciu Stoian s-a remarcat ca un susţinător şi mai apoi ca un reprezentant al orientării sociologice în pedagogie care-şi propune întemeierea acţiunii de edificare a pedagogiei pe o profundă cunoaştere a vieţii sociale, cunoaştere oferită de cercetarea sociologică. De la primele lucrări se angajează militant pentru o şcoală a progresului social. Problemele societăţii româneşti din perioada interbelică sînt gîndite în termenii pedagogici, viitorul ei era privit sub „specie educationis".

Influenţele poporanismului, ale sociologiei lui Em. Durkheim şi ale lui D. Gusti se resimt de la primele sale lucrări.

Cu Durkheim s-a întîlnit prin opera sa sociologică şi pedagogică, cu D. Gusti atît prin lucrările acestuia, cît şi direct, ca student, participant la echipele de cercetare sociologică, colaborator apropiat în organizarea învăţămîntului. Se poate spune că întîlnirea cu D. Gusti a fost decisivă pentru orientarea de mai tîrziu a prof. Stanciu Stoian. Interesul manifestat pentru o profundă cunoaştere a realităţii sociale, întreţinut şi satisfăcut, în parte, prin cercetările sociologice şi apoi contactul cu mişcarea socială de stînga, l-au condus spre concepţia ce-i oferea înţelegerea ştiinţifică a acestei realităţi — filosofia materialist-dialectică şi istorică.

În perioada dintre cele două războaie mondiale un interes deosebit l-a manifestat pentru problemele învăţămîntului primar rural. Şcoala satului se afla atunci în centrul preocupărilor celor mai mulţi dintre oamenii de cultură legaţi de problemele învăţămîntului (S. Mehedinţi, P. P. Negulescu, D. Gusti ş.a.). Înseşi cercetările sociologice ale şcolii monografice conduse de D. Gusti se orientau masiv spre sat.

Îndreptarea prof. Stanciu Stoian spre problemele şcolii săteşti are însă şi alte explicaţii. Mai întîi, locul natal şi originea sa socială. Profesorul Stanciu Stoian s-a născut într-un sat din apropierea Bucureştilor — Vîrteju-Nefliu — din părinţi ţărani. A fost apoi învăţător rural, acţionînd cu pasiune pentru ridicarea şi luminarea săteanului. Încă din 1921 a înfiinţat în satul natal unul din primele cămine culturale din ţară. În anii următori a activat în cadrul societăţii învăţătorilor din judeţul Ilfov, sprijinind apariţia revistei „Şcoala şi viaţa Ilfovului", iar mai tîrziu a revistei Asociaţiei învăţătorilor din România, „Şcoa-

la și viața". Între timp, după ce își încheie pregătirea universitară în țară, în perioada în care se afla la studii în Franța (1928) vine în contact cu literatura marxistă și cu lucrări privind realizările școlii sovietice, ceea ce-i permite să dobîndească o mai bună înțelegere a sensului în care se dezvoltă societatea contemporană, a perspectivelor de dezvoltare a satului.

La începutul deceniului al IV-lea, concomitent cu desfășurarea procesului de căutare a unui drum propriu în mișcarea pedagogică românească, prof. Stanciu Stoian se manifestă pe plan literar prin două realizări semnificative: traducerea în limba franceză și publicarea la Paris a Poveștilor lui Ion Creangă, într-un volum prefațat de Nicolae Iorga; în anul următor (1932) scoate revista literară Freamătul vremii care, prin programul său își propunea promovarea unei literaturi naționale și moderne, profund ancorate în realitatea vieții sociale și care se opunea atît spiritului semănătorist, cît și celui „gîndirist". Profesorul Stanciu Stoian se orienta, prin activitatea sa pedagogică și literară, spre un neopoporanism, care-l va ajuta și mai mult să se apropie în anii următori de mișcarea muncitorească și de filosofia marxist-leninistă.

Concepției sale pedagogice privind școala satului, prof. Stanciu Stoian i-a dat denumirea de localism educativ, iar tezele fundamentale ale acestei concepții au fost expuse în volumul *Din problemele localismului educativ* care, în deceniul al IV-lea, a cunoscut trei ediții (1932—1939).

Potrivit teoriei localismului educativ, școala trebuie să fie profund integrată în realitatea socială din care face parte. Această integrare nu poate fi redusă simplu la o adaptare a școlii la viața satului, dimpotrivă, ea are un caracter dinamic, în sensul că, întemeindu-se pe realitățile specifice unui anumit loc, școala rurală formează oameni capabili să ridice viața satului, s-o apropie de oraș. Spre deosebire de alți oameni de cultură din acea vreme care insistau asupra păstrării „purității", a unei mentalități specifice a țăranului, prof. Stanciu Stoian înțelegea realizarea progresului în viața satului prin apropierea acestuia de civilizația urbană. Tocmai pentru a sprijini acest proces de ridicare a vieții rurale se considera necesar ca fenomenul educațional să se întemeieze pe realitățile locale în care se găsea școala. Localismul educativ era astfel „un corolar al principiului intuitiv" și o modalitate de legare a școlii de viață, în scopul dezvoltării celui educat și a ridicării pe noi trepte ale progresului, a mediului social în care acesta se formează.

Perspectiva sociologică din care era abordat fenomenul educației este evidentă. Dar această perspectivă are consecințe nu numai asupra orientării practice a procesului instructiv-educativ, ci și asupra constituirii pedagogiei ca știință. În perioada dintre cele două războaie mondiale, în pedagogia românească se remarcau mai ales trei direcții teoretice: una cu caracter filozofic, alta cu caracter psihologic, iar a treia cu caracter sociologic. Prima direcție încerca să construiască teoria pedagogică pornind de la unul sau mai multe principii din care era depus apoi sistemul tezelor pedagogice. Grija pentru subordonarea acestor teze față de principiile filozofice sau etice făcea să treacă pe planul al doilea interesul pentru realitățile sociale concrete. Cea de-a doua direcție tindea mai ales spre o școală organizată pe „măsura" copilului și spre o teorie pedagogică dedusă din tezele psihologice. Pedagogia devenea astfel un fel de psihologie aplicată la educație. Orientarea pedagogică cu caracter sociologic avea în vedere organizarea procesului instructiv-educativ pornindu-se — cum s-a arătat — de la necesitățile concrete ale realităților sociale, fără a se nesocoti particularitățile de vîrstă și individuale ale elevului. Este de observat însă că unii dintre acei teoreticieni care abordau fenomenul educației din perspec-

tivă sociologică au ajuns să dizolve pedagogia în sociologie. Spre deosebire de aceştia, prof. Stanciu Stoian milita pentru autonomia pedagogiei ca ştiinţă şi pentru utilizarea, potrivit trebuinţelor ei, a datelor pe care le oferă etica, psihologia, sociologia. Meritul principal al acestei direcţii în mişcarea pedagogică românească este de a fi înţeles raportul obiectiv dintre şcoală şi societate. „Şcoala — se spune într-o altă lucrare publicată în aceiaşi ani — a evoluat întotdeauna o dată cu societatea şi trebuie să pregătească pentru ea" [1].

Aceasta era în linii mari poziţia teoretică a prof. Stanciu Stoian în anii 1932 şi 1938 în care a fost colaboratorul lui D. Gusti şi P. Andrei, miniştri ai instrucţiei, pentru problemele învăţământului primar şi normal. Puţinul timp pe care l-a avut la dispoziţie D. Gusti ca ministru nu i-a îngăduit să-şi pună în aplicare reforma şcolii pe care o avea în vedere ; sociologul român a publicat însă un masiv volum care cuprinde cele mai importante cercetări şi propuneri asupra transformării învăţământului românesc [2]. O contribuţie însemnată la efectuarea cercetărilor, la elaborarea proiectelor de reorganizare a şcolii ca şi la redactarea volumului a avut prof. Stanciu Stoian. În cea de-a doua perioadă a activităţii sale, la Ministerul Instrucţiei (1938), el a elaborat şi a reuşit să introducă o nouă programă în învăţământul primar : păstrîndu-se obiectele de învăţământ, cunoştinţele erau grupate în „centre de viaţă", apropiate „centrelor de interes" preconizate de O. Decroly. Acelaşi punct de vedere se găseşte în germene şi într-un proiect din 1932.

Continuînd colaborarea sa cu D. Gusti, prof. Stanciu Stoian participă la cercetări de sociologie concretă, organizează şcoala superioară ţărănească din Fierbinţi, Ilfov, participă la organizarea altor şcoli ţărăneşti în diverse localităţi din ţară. Rezultatul cercetărilor este cuprins într-o serie de articole şi studii din care amintim volumele : *Procesul educativ în satul Sanţ din Judeţul Năsăud* (1936) şi *Şcoala superioară ţărănească* (1938).

În lucrările publicate în anii următori, prof. Stanciu Stoian depăşeşte punctul de vedere general sociologic, întemeindu-şi unele din afirmaţiile sale pe teze ale concepţiei materialist-istorice. Această orientare o întîlnim în volumul *Probleme de ieri şi de azi ale pedagogiei româneşti* (1942), unde, încă din primele pagini, este dezvoltat punctul de vedere al autorului — susţinut în lucrările anterioare — asupra raportului dintre educaţie şi societate. Astfel, idealul educaţiei era conceput ca o expresie în primul rînd a trebuinţelor sociale şi nu a unor idei privind natura umană. Autorul consideră însă necesară cunoaşterea nu numai a principalelor aspecte ale vieţii sociale, ci şi a factorilor care condiţionează însăşi structura şi evoluţia socială şi, deci, şi idealul educaţional. Fără această cunoaştere nu este cu putinţă explicarea manifestărilor societăţii în general şi a specificului şcolii într-o anumită epocă, în special. Se depăşea astfel poziţia idealistă a acelora care căutau explicaţia idealului educaţiei în fenomenele culturale ale societăţii.

Punctul de vedere materialist-istoric este afirmat cu claritate atunci cînd autorul precizează că în preocuparea practică pentru educaţie se disting „două moduri de a înţelege educaţia, în funcţie de nevoile sociale : o concepţie proprie păturii de sus — protipendadei — şi una populară" [3]. Este afirmată deci teza marxistă asupra caracterului de clasă al educaţiei. Pornind de aici, autorul aduce apoi argumente pentru a demonstra caracterul de clasă al teoriilor cu privire la educaţie. Astfel, dezvoltarea pedagogiei moderne nu este pusă pe seama unei vagi revoluţii sociale, unei revoluţii în gene-

[1] Stanciu şi Iorgu Stoian, *Curente noi în pedagogia contemporană*, 1934.
[2] D. Gusti, *Un an de activitate, la Ministerul Instrucţiei, Cultelor şi Artelor*, Bucureşti, 1934.
[3] Stanciu Stoian, *Probleme de ieri şi de azi ale pedagogiei româneşti*, 1942, p. 7.

ral, ci explicată prin apariția unei anumite categorii sociale cu necesități culturale diferite de ale clasei feudale, necesități care impuneau o nouă organizare a școlii și o nouă teorie asupra educației.

Concepția sa privind raportul dintre școală și educație, ridicarea materială și culturală a satului, locul școlii în această acțiune etc. au fost dezvoltate în lucrarea de doctorat *Sociologia și pedagogia satului*, publicată în 1943. Este dezvoltată aici ideea transformării mediului sătesc și a necesității pătrunderii prin intermediul școlii a spiritului științei și civilizației moderne. În vederea ridicării spirituale a satului se cerea crearea de universități populare, de cămine culturale, larg deschise aspirațiilor de progres social.

Actul de la 23 August 1944 l-a găsit pe prof. Stanciu Stoian angajat în acțiunea forțelor sociale de stînga care militau pentru instaurarea unui regim democrat în România.

Ceea ce nu putuse exprima direct și deschis în lucrările sale scrise pînă în 1944, a putut spune și lămuri pe deplin îndată după eliberarea țării de sub dominația fascistă. În primii ani ai revoluției populare, prof. Stanciu Stoian s-a aflat printre propagatorii activi ai concepției marxist-leniniste asupra educației. A fost președintele societății „Școala nouă", care a desfășurat o susținută acțiune de clarificare politică și ideologică a corpului didactic. În această calitate a condus și organul de presă al acestei societăți, revista „Școala nouă".

În 1946 a publicat studiul său mai vechi asupra școlii *Pedagogia și școala în U.R.S.S.* din care nu putuse publica decît cîteva articole în „Viața românească" (1935—1937).

În calitate de profesor de pedagogie la Academia Comercială, promovează prin cursurile sale tezele de bază ale pedagogiei, întemeiate pe filozofia materialist-dialectică și istorică. Tot acum elaborează primele lucrări întemeiate integral pe aceeași filozofie : *Învățătorul — așa cum l-au văzut poeții și prozatorii români* (1948), *Ideile pedagogice și școlare ale generației de la 1848* (1948) ș.a.

Remarcabilele manifestări ale profesorului ca erudit, cercetător și militant social în perioada interbelică, ca și în aceea din primii ani ai revoluției populare au constituit premisele unei concluzii care se impunea logic, firesc: oficializarea calității domniei sale ca animator al mișcării pedagogice din România. În anul 1955, a fost chemat la conducerea Institutului de științe pedagogice, iar în 1956 a fost numit șeful catedrei de pedagogie de la Facultatea de filozofie a Universității București. În această dublă calitate organizează și conduce activitatea de cercetare a institutului, ca și procesul de formare a viitorilor specialiști în domeniul pedagogiei. Orientează activitatea de cercetare a institutului spre problemele cele mai importante ale practicii instructiv-educative și inițiază organizarea unor experimente privind utilizarea tehnicilor moderne de instrucție. Participă ca reprezentant al țării noastre la numeroase întîlniri internaționale cu caracter pedagogic, printre care trei conferințe anuale ale Biroului Internațional al Educației.

Ca un adevărat mentor, profesorul Stanciu Stoian nu se mulțumește doar să dea directive pentru activitatea de creație a altora. Domnia sa îndrumează prin exemplul propriei sale creații. În ultimele două decenii a publicat numeroase articole, studii, volume, abordînd o arie largă de probleme, de la cele de pedagogie generală [4], de istoria pedagogiei [5], de pedagogie comparată [6], pînă la cele de metodologia cercetării [7].

---

[4] *Curs de pedagogie generală*, E.D.P., 1961 ediție revăzută, 1969.

[5] *Istoria pedagogiei*, manual, E.D.P., 1959, 1961, 1964; *J. A. Komensky-Comenius*, 1958, *Clasicii pedagogiei universale și pedagogia românească*, E.D.P., 1966; *Contribuții la istoricul cercetării pedagogice și al școlilor experimentale din România*, E.D.P., 1967; *Din istoria pedagogiei românești*, E.D.P., 1956 și 1969 etc.

[6] *Metodologia comparată în educație și învățămînt*, București, 1968.

[7] *Curs de metodologie a cercetărilor pedagogice*, București, 1965; *Cercetarea pedagogică*, Editura politică, București, 1969.

Lucrarea sa *Cercetarea pedagogică* aparține unei noi discipline a pedagogiei contemporane, și anume : logicii pedagogice. Făcînd parte din logica științei, ca logică a unei științe particulare, în speță ca logică a cunoașterii și cercetării științifice a fenomenului educativ, logica pedagogică studiază natura și structura fenomenului educativ, conceptele fundamentale, legile, metodele, aparatul logic-metodologic al științei educației etc. În acest domeniu nou, prof. Stanciu Stoian aduce o însemnată contribuție în probleme esențiale cum sînt : caracterul de știință al pedagogiei, esența și structura fenomenului educativ, conceptul de metodă, sistemul de metode în pedagogie, valoarea euristică și operațională a practicii, epistemologia și logica tipurilor de experiență pedagogică, axiomatizarea matematică în pedagogie, coordonatele structural-sincronic și dinamic-diacronic în cercetarea fenomenului educativ ș.a.

Angajîndu-se într-o analiză multiplă și adîncă a fenomenului educativ, prof. Stanciu Stoian îi pune în lumină aspecte esențiale, specificitatea și legitatea proprie. Fenomenul educativ are caracteristic procesul conștient de formare și integrare creatoare a omului în societate potrivit unui scop sau model, logica pedagogică exprimînd în fond logica reflectării acestui proces obiectiv. În conceptul de scop, de model, cu specificul lui de model al acțiunii bune — evidențiind esența fenomenului educativ — este cuprinsă străduința de perfectibilitate prin educație a ființei umane, omul transformîndu-se și formîndu-se pe el însuși în activitatea sa producătoare de bunuri materiale și culturale. Această trăsătură fundamentală a fenomenului educativ îi relevă și un alt aspect de esență: legătura lui cu baza economică a societății. Munca fiind un factor principal al educației — omul formîndu-se în procesul muncii — și educația fiind necesară tocmai pentru dobîndirea forței de muncă de către om, toate acestea impun trebuința alocării unui anumit volum de cheltuieli pentru producerea forței de muncă prin educație, adică necesitatea unor cheltuieli de instruire.

Analiza fenomenului educativ, punerea în lumină a esenței acestui fenomen obiectiv, a specificului și legității lui proprii, îl duc pe prof. Stanciu Stoian la fundamentarea în cadrul logicii pedagogice a caracterului de știință al pedagogiei. Acest caracter al pedagogiei rezultă din însăși specificitatea și caracterul legic propriu fenomenului educativ care îi constituie obiectul. Pedagogia este știința fenomenului educativ, este știința „formării omului ca om, cetățean și producător de bunuri materiale și spirituale"[8]. Prin domeniul și structura ei, pedagogia este nereductibilă la nici o altă știință și are un caracter unitar, o puternică armătură unitară, înglobînd un întreg sistem de științe educaționale sau pedagogice. Caracteristice științei educației sînt largul ei orizont enciclopedic și promovarea unei cercetări științifice interdisciplinare și polimetodice[9]. Constitutiv pedagogiei ca știință a educației este aparatul ei logic-metodologic ce cuprinde metodele de cercetare a fenomenului educativ și metodele de organizare a procesului instructiv-educativ. Metodele de organizare a procesului instructiv-educativ constituie domeniul didacticii și al metodicii educației și se referă la aplicarea principiilor și legilor descoperite. Metodele de cercetare au un fundament ontologic, ele reflectînd existența lumii obiective și a legilor ei. Specific pedagogiei este și faptul că aici cunoașterea reflectă relații între existențe, nu lucruri, dar această reflectare este la fel de reală, relațiile între existențe fiind tot atît de obiective și materiale. Complexitatea și structura fenomenului educativ impun folosirea nu a unei singure metode, ci a unui întreg complex de me-

[8] Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică*, Editura politică, București, 1969, p. 230.
[9] *Ibidem*, p. 229.

tode, configurate într-un sistem, într-un ansamblu structural dinamic văzut ca o unitate de elemente contrarii, determinate relațional.

Prof. Stanciu Stoian a elaborat un sistem al metodelor de cercetare în pedagogie, clasificate în următoarele mari categorii : metode generale care se aplică și în alte domenii, dar care în pedagogie dobîndesc un anumit specific ; metode de investigație, metode de prelucrare a datelor obținute ; metode de elaborare a rezultatelor. Metodele de investigație — deosebit de însemnate pentru cercetarea fenomenului educativ — sînt sistematizate astfel : a) după criteriul structural în : metode directe (individuale) și indirecte (colective) ; b) după criteriul funcțional-dinamic în : metode de cercetare a aspectului dinamic (cibernetic) și metode de cercetare a dezvoltării istorice a fenomenelor ; c) după criteriul aspectului de ansamblu în : metoda monografică și metoda investigației teoretice (procedee logice de abstracție și generalizare).

Perfecționarea și modernizarea învățămîntului constituie, în gîndirea prof. Stanciu Stoian, o însemnată direcție de manifestare creatoare, un rodnic făgaș în care a adus de asemenea cercetări și contribuții valoroase.

În această lumină, pentru a se asigura eficiența școlii în raport cu nevoile societății și cerințele moderne, consideră că acțiunea de perfecționare este necesar să cuprindă deopotrivă : obiectivele urmărite, conținutul învățămîntului, metodele și mijloacele privind desfășurarea procesului instructiv-educativ, precum și structurile organizatorice instituționale [10]. Aceasta înseamnă conținut științific și metode noi, la nivelul științei și tehnicii contemporane și perfecționarea continuă în aceeași măsură a fondului metodologic existent, actualizarea lui neîncetată. Împărtășind aplicarea cibernetică în învățămînt, prof. Stanciu Stoian arată necesitatea unei programări complexe privind : alcătuirea programei la fiecare obiect de studiu, programarea proceselor necesare însușirii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor ; programarea activității instructive în vederea realizării programei și cere ca introducerea ei în școală să se facă ținîndu-se seama de specificul fenomenului educativ [11]. În privința folosirii mijloacelor tehnice audio-vizuale în învățămînt, prof. Stanciu Stoian, punînd în lumină valoarea lor, recomandă utilizarea acestora cu spirit critic și cu grija de a fi aplicate adecvat în procesul instructiv-educativ [12].

Apreciind metodele noi în învățămînt, prof. Stanciu Stoian arată că îmbinarea lor cu aparatul logic-metodologic tradițional și valoros constituie o condiție esențială pentru asigurarea eficienței procesului instructiv-educativ și subliniază că în buna lor aplicare factorul decisiv rămîne personalitatea profesorului, care trebuie să creeze interacțiunea creatoare între el și elev.

Îmbrățișînd un larg orizont, activitatea și gîndirea prof. Stanciu Stoian s-au manifestat viguros și creator pe un complex registru tematic, încrustînd în hotarele unei jumătăți de veac contribuții de mare valoare ce-l desemnează ca unul dintre cei mai de seamă reprezentanți ai gîndirii pedagogice și învățămîntului românesc din timpul nostru.

Urăm prof. Stanciu Stoian continuarea valoroasei și fecundei sale activități.

---

[10] Stanciu Stoian, *Probleme ale modernizării învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1967, p. 8.

[11] Stanciu Stoian, *Pedagogie și cibernetică*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1963.

[12] Stanciu Stoian, *Probleme ale modernizării învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1967, p. 6—7.

LUIGI VOLPICELLI
cu prilejul aniversării a 70 de ani

Luigi Volpicelli, cunoscutul și apreciatul profesor de pedagogie de la universitatea din Roma, director al Institutului pedagogic pentru pregătirea profesorilor și totodată un prieten sincer al poporului român, și-a sărbătorit recent a 70-a aniversare.

Un astfel de moment nu poate fi trecut cu vederea. De aceea, pedagogii români, alături de numeroșii săi prieteni, colegi și admiratori, ținem să-l omagiem, felicitîndu-l din toată inima pentru frumoasa sa vîrstă și viața plină de o valoroasă creație științifică și de o activitate pedagogică rodnică, urîndu-i din suflet să înceapă o nouă serie de 70 de ani cu aceeași capacitate de muncă și creație.

Luigi Volpicelli este unul din cei mai însemnați pedagogi ai Italiei contemporane. Născut în anul 1900, după studii strălucite, a funcționat mai întîi ca profesor de filozofie la universitatea din Torino (1939), apoi ca profesor de pedagogie la universitatea din Roma, unde succedea lui Luigi Credaro, fost ministru al învățămîntului și președinte al Academiei „dei Lincei" din Roma.

La Roma, Luigi Volpicelli a condus și Institutul de pedagogie, precum și revista „I problemi della pedagogia", una din cele mai valoroase publicații de pedagogie din lumea întreagă, grupînd în jurul ei un apreciabil număr de colaboratori italieni și de peste hotare.

De-a lungul anilor, pedagogul italian a îmbogățit cultura pedagogică cu un număr apreciabil de opere, valoroase studii și articole, cu deosebire din domeniul istoriei pedagogiei, al pedagogiei comparate, al pedagogiei generale și al pedagogiei concrete. Printre ele se numără : *Istoria școlii sovietice* (1950) ; *Teoria școlii moderne* (1951) ; *De la copilărie la adolescență* (1952) ; *Școala și societatea Italiei după război* (1959) ; *Școala sub zero* (1959) ; *Școala în Anglia* (1959) ; *Școala în Statele Unite* (1959) ; *Contrareforma* (1960) ; *Familia în Italia* (1960) ; *Industrialismul și sportul* (1962) ; *Școala între stat și biserică* (1960) ; *După analfabetism* (1962) ; *Reforme de structură* (1964), culminînd cu *Educația contemporană*, 4 volume (1959—1968).

Pe lîngă aceste numeroase și valoroase opere, Luigi Volpicelli a scris un însemnat număr de studii în revista „I problemi della pedagogia", cu deosebire de pedagogie concretă ca : *Teatru pentru copii* (nr. 5—6/1968) ; *Universitatea pentru examene ?* (3/1968) ; *Fundament și încoronare* (6/1967) ; *Opera comunismului* (4—5/1967) ; *Anul școlar și anul solar* (4/1968) ; *Maturitatea la examenul de stat* (2—3/1969) etc.

L. Volpicelli prezintă în opera sa un interesant și original sistem de gîndire pedagogică, în centrul căreia deosebim următoarele idei de bază : pedagogia este știința educației omului în perspectivă cultural-umanistă ; pedagogul prospectează liniile de evoluție ale culturii și educației, inclusiv ale democratizării școlii.

Educația este — după Volpicelli — o acțiune de durată, integrîndu-l pe om în procesul istoric al tradițiilor culturale. Educația este o activitate de ordin pluridimensional, raportîndu-se la copil, la profesor și carte, la societate și cultură.

Societatea, la rîndul ei, împlinește o multiplă funcție educativă prin folclor, stradă, arhitectură și edilitate. La rîndul ei, cultura este sistemul istoric de realizări de valori care alimentează și îmbogățesc personalitatea, care, la rîndul ei, se caracterizează prin autocunoaștere și simțul responsabilității intelectuale, morale și sociale. În plus, după Volpicelli, integrarea persoanei în valorile

istorico-culturale reprezintă premisa indispensabilă a democrației autentice. Ca urmare la această teză, Volpicelli susține principiul „școlii unice".

Preocupat de „prospectarea" școlii, Volpicelli prezintă tezele : în învățământ, să se asocieze cultura intelectuală cu aceea a inimii și a voinței, printr-un învățământ de științe, litere și arte. Școala să nu se limiteze numai la actul de a pune valorile în fața școlarului, ci să le imprime în mintea lui în așa fel, încît ele să promoveze adevăruri noi și acțiuni valoroase.

Raportîndu-se la profesor — la magistru — L. Volpicelli vorbește de misiunea profesorului, cerîndu-i ca în materie de conținut să pună accent pe „punctele nodale", să aibă metodă și continuitate în opera instructiv-educativă, și să devină o voce care animează și stimulează revoluția economică și culturală ; în fine, să fie un adevărat tehnician al educației și al animării sociale.

L. Volpicelli concepe problemele de pedagogie concretă ca teme ale educației și instrucției cotidiene, examinîndu-le sub formă de comentarii, dar nu pe bază de impresii și opinii, ci — așa cum se exprimă el — cu argumente, adică cu demonstrații științifice de pedagogie, psihologie sau sociologie.

L. Volpicelli a stabilit de mult relații cu poporul român. Acum aproape 10 ani, el a închinat un număr întreg, din „I problemi della pedagogia", pedagogiei și școlii românești, contribuind astfel la cunoașterea noastră, ca popor, pe plan internațional. În 1964, el ne-a vizitat țara, ținînd conferințe și discutînd cu pedagogii români. Reîntors în Italia, a dispus ca revista „I problemi della pedagogia" să se trimită mai multor pedagogi români. De asemenea, a consemnat în revista pe care o conduce evenimente școlare și pedagogice românești. Recent, a colaborat cu un articol la lucrarea românească *Dicționar de pedagogie contemporană* (București, 1969).

Plecat din România, L. Volpicelli ne-a lăsat o frumoasă și profundă amintire a unei personalități, a unui învățat și distins pedagog. De aceea, la aniversarea celor 70 de ani ai săi, pedagogii români își îndreaptă spre el gîndurile, stăpîniți de vii sentimente de înaltă prețuire și de iubire sinceră.

Prof. univ. dr. docent
ȘTEFAN BÂRSĂNESCU

Experimente

Ponderile evenimentelor preferențiale în pedagogie și în psihologie

GHEORGHE ZAPAN

Prin evenimente sau caracteristici preferențiale în pedagogie și psihologie înțelegem acele evenimente informaționale sau operaționale ale unui sistem, exprimate sub forma condițiilor necesare evoluției și progresului sistemului, ca de exemplu : cele necesare învățării unui obiect în școală, stabilirii programei pe etape, a acelui obiect, elaborării lecțiilor și manualelor corespunzătoare, modelării unor activități profesionale, sau comparării unor sisteme pe bază experimentală, exprimată în procente sau în alte unități informaționale, ca de exemplu în biți etc. În examenele de control, pe grupe experimentale și pe grupe martore, aceste evenimente sau caracteristici preferențiale, informaționale sau operaționale, pot fi valorificate și exprimate fie în puncte, reprezentînd răspunsurile corecte date de elevi, fie în centile, în note, sau în probabilități.

Pînă acum, în cercetările experimentale, în special din domeniul psihologiei pedagogice, s-a considerat, de obicei, că toate evenimentele preferențiale, informaționale și operaționale ale unui sistem ar avea aceeași importanță, în calcule, pentru scopul sistemului. De aceea, cantitatea de informație, respectiv gradul de organizare și progres al sistemului au fost indicate, de exemplu în procente sau în biți, pe baza răspunsurilor sau a reacțiilor corecte ale elevilor, corespunzătoare unor anumite evenimente preferențiale ale sistemului, pe care autorul le-a considerat corespunzătoare cazului.

În realitate, niciodată evenimentele preferențiale ale unui sistem nu au același grad de importanță, adică aceleași ponderi, pentru scopul sistemului.

Neținînd seamă de ponderile numerice corespunzătoare, se pot obține, chiar pe bază de cercetări experimentale foarte laborioase, rezultate arbitrare sau contradictorii.

Astfel, se știe că aproape toți autorii care au propus o metodică proprie de instruire programată (în legătură cu o anumită disciplină și pentru o anumită etapă) au „dovedit", în cele din urmă, pe bază de calcule, că clasa de experimentare în care s-a aplicat noua metodă de programare se prezintă, în urma examenului de control, la un nivel superior, în procente, față de cel al clasei martor, în care materia s-a predat după metoda tradițională. Acest lucru rezultă din aceea că examenul de control, indicat de autorul metodei de instruire programată, cuprinde în special chestiuni în legătură cu evenimentele informaționale sau operaționale ale metodei de instruire programată. Dacă însă examenul se face pe baza evenimentelor preferențiale care s-au predat și exercitat la clasa martor, atunci aceasta va prezenta un nivel, în procente, mai ridicat decît clasa experimentală. De asemenea dacă considerăm în examenul de control unele evenimente preferențiale corespunzătoare clasei experimentale și alte eveni-

mente corespunzătoare clasei martor, putem găsi eventual și o egalare, în procente, a nivelelor celor două clase — experimentală și martor.

În mod analog se pot determina concluzii arbitrare, sau chiar absurde, în diferite cercetări de pedagogie și psihologie experimentală, în care se fac comparații numerice între sisteme cu evenimente preferențiale. La asemenea concluzii se poate ajunge prin procedeele obișnuite, de neglijare a ponderilor evenimentelor și prin considerarea, în mod subiectiv, că unele evenimente informaționale și operaționale trebuie luate în seamă în calculul procentelor, iar altele nu.

Să exemplificăm, în sensul celor arătate un caz și mai ilustrativ. Considerăm de astă dată două colective speciale: unul de elevi începători în matematici, care cunosc bine extragerea, prin calcule elementare, a rădăcinii pătrate și a rădăcinii cubice și un alt colectiv de specialiști în matematici, cu spirit creator, care nu mai practică extragerea rădăcinilor pătrate și cubice prin calcule elementare, ci prin *logaritmi* sau cu ajutorul *calculatoarelor*. Este sigur că la un examen de calcule elementare ale rădăcinilor pătrate și cubice elevii vor prezenta un nivel mai ridicat, în procente, decît colectivul de specialiști în matematici. De aici nu putem trage însă decît o concluzie absurdă, că elevii începători ar avea un nivel mai ridicat la matematici decît specialiștii.

Asemenea rezultate, desigur mai puțin evidente, dar tot atît de false, pot să apară însă în mod deghizat, avînd o aparență de calcule științifice matematice, ale procentelor, în diferitele cercetări de psihologie pedagogică, în care nu se ține seama de ponderile evenimentelor sistemului. Menționăm că *ponderile* au fost considerate absolut necesare și s-au aplicat totdeauna în alte domenii, de exemplu, în economie. Astfel, în calculul procentelor care arată ridicarea sau coborîrea productivității muncii unei întreprinderi industriale, pe o anumită perioadă de timp, în comparație cu o altă perioadă de aceeași durată, se consideră nu numai numărul pieselor fabricate, așa cum se consideră de obicei în cercetările de psihologie pedagogică numai numărul răspunsurilor „corecte" date de elevi, indiferent de ponderile corespunzătoare acestor răspunsuri. În cazul considerat, al unei fabrici, să presupunem de mașini-unelte, care produce, de exemplu, strunguri gigantice carusel, de asemenea alte mașini-unelte grele sau agregate, diferite ca valoare, precum și eventuale piese de schimb, trebuie socotită în calculul procentelor și valoarea în bani care reprezintă de fapt „ponderea" fiecărei piese.

Să presupunem că fabrica de mașini-unelte, în timpul considerat, ar produce, începînd de la un moment dat, în loc de mașini, numai piese simple, în număr total de 10 000 de ori mai multe decît înainte. Ar fi absurd să considerăm, numai pe baza numărului de elemente, fără a avea în vedere și valoarea lor, adică *ponderile*, că prin aceasta fabrica și-a mărit productivitatea cu 10 000%.

Problema se pune analog și în toate domeniile unde avem a face cu evenimente preferențiale care prezintă valori, adică ponderi, deosebite pentru sistem.

Dacă notăm cu X_1, X_2 ...X_n, în centile, în note sau în probabilități, performanțele medii corespunzătoare celor n evenimente preferențiale ale unui proces de învățare, atunci gradul de dezvoltare a sistemului este dat nu de o medie aritmetică simplă, a acestor performanțe, ci de o medie aritmetică ponderată:

$$M = \frac{a_1 X_1 + a_2 X_2 + \cdots + a_n X_n}{a_1 + a_2 + \cdots + a_n}$$

în care a_1, a_2,... a_n sînt ponderile celor n evenimente preferențiale.

În general, în cercetări, pentru calculul procentelor sau biților, vom considera *formula structurală* S, exprimată în centile sau în probabilități. *Formula structu-*

rală este o medie ponderată a determinantelor (evenimentelor) sistemului și anume : o *medie aritmetică ponderată* în cazul unei structuri slabe, sumative ale sistemului (ca în procesul învățării, unde necunoașterea unei chestiuni nu anulează întreg sistemul de cunoștințe), o *medie geometrică ponderată*, în cazul unei structuri bune (ca în cazul orientării profesionale, cînd lipsa unei trăsături esențiale anulează întreg sistemul), sau o *medie aritmetică-geometrică ponderată*, în cazul structurilor intermediare cuprinse între cele slabe și cele bune.[1]

În pedagogie și în psihologie, problema ponderilor nu a fost rezolvată încă în mod satisfăcător. Astfel, așa-numitele „ponderi" determinate pe bază de clasificări obiective date de specialiști, prevăzute de obicei în psihogramele profesionale — notate cu : 3, 2, 1 sau : 5, 4, 3, 2, 1 — pentru diferitele categorii de însușiri cerute de o anumită profesiune nu reprezintă în realitate „ponderi" numerice valabile sau probabile, ci doar o clasificare inversă a gradului de importanță a diferitelor categorii de însușiri.

Alte propuneri pentru calculul ponderilor, în psihologie și în pedagogie, prin aplicarea unor procedee de aproximare, ca de exemplu a metodei celor mai mici pătrate, a lui Gauss, au fost enunțate mai mult teoretic. Acestea necesită cercetări experimentale suplimentare, foarte complicate, și operații matematice neaccesibile unor psihologi și pedagogi.

De asemenea, foarte complicate pentru pedagogi și psihologi sînt în general și calculele ponderilor pe baza corelațiilor între diferitele evenimente preferențiale și scopul, respectiv gradul de organizare și progres al sistemului. Ca și în cazul aplicării metodei celor mai mici pătrate, a lui Gauss, este necesară și de astă dată clasificarea elevilor sau determinarea randamentelor lor, corespunzătoare diferitelor evenimente preferențiale, respectiv din punct de vedere profesional, privind obiectul de studiu în etapa corespunzătoare. Calculul corelațiilor mai sus arătate este totuși absolut necesar, atunci cînd cercetarea își propune și un studiu special al analizei factoriale a evenimentelor preferențiale ale sistemului. Analiza factorială poate fi întreprinsă cu colaborarea unui matematician specialist în acest domeniu. În mod sumar ea poate fi realizată de psiholog și pedagog, pe baza comparației și analizei diferitelor corelații între evenimentele preferențiale ale sistemului.

Am arătat că lipsa ponderilor, sau accentuarea arbitrară, sau subiectivă a unora din ele, în cercetările de psihologie și pedagogie, poate conduce la grave erori. De aceea, considerăm că rezolvarea problemei ponderilor și aplicarea lor, pe o cale accesibilă pedagogilor și psihologilor, în cazul sistemelor cu evenimente preferențiale, este absolut necesară și urgentă.

Astăzi, ponderile celor *n* evenimente preferențiale ale unui sistem (biologic, psihologic, pedagogic, social etc.) pot fi stabilite pe căi foarte simple cu o aproximare practică suficientă, prin aplicarea unor noi procedee matematice.

Noi procedee pentru determinarea simplă a ponderilor, în cazul sistemelor cu evenimente preferențiale. Ne vom mărgini la cazul determinării ponderilor evenimentelor sau caracteristicilor preferențiale în procesul învățării. În cazul altor sisteme (biologice, sociale etc.) se va proceda prin analogie, ținînd seama de specificul fiecărui sistem.

[1] Despre „formula structurală" am tratat pentru prima oară în lucrarea *Teoria statistică a orientării și selecției profesionale*, „Revista de filozofie", 1930. (Die mathematisch-statistische Theorie der Berufsberatung. Disertație expusă la Institutul de psihologie al Universității din Berlin, în zilele de 12, 19 și 26 februarie 1930). A se vedea, de asemenea, în lucrările noastre : *Modelarea matematică a activităților umane*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1966; *Mathematic Modelling of human Activites*. „Revue roumaine des sciences sociales", serie de psychologie, T. 10, no. 1/1966; *Extension of informational Theory*, „Revue roumaine des sciences sociales", série de psych., T. 13, 2, 1969.

Evenimentele preferențiale în procesul învățării se stabilesc pe baza unei analize psihologice, pedagogice și logice în legătură cu obiectul și activitatea considerată. La această analiză participă psihologul, pedagogul și specialiștii în obiectul sau activitatea respectivă.

Se precizează de către colectivul de specialiști mai întîi scopul învățării (sau al sistemului) pe etape și se determină apoi evenimentele (caracteristicile) preferențiale, adică cerințele, sub forma cunoștințelor de bază necesare, a posibilităților prelucrării datelor, a sistematizărilor, rezolvărilor și aplicațiilor necesare pentru realizarea sistemului în etapa respectivă. Se cere apoi ca colectivul de specialiști să clasifice în mod obiectiv evenimentele în ordinea importanței lor, pentru scopul urmărit în acea etapă [2].

În stabilirea și clasificarea evenimentelor preferențiale, pentru un anumit obiect de învățămînt și pentru fiecare etapă de dezvoltare a acestuia, este absolut necesar să se țină seama și de particularitățile psihice de vîrstă ale elevilor, în special de stadiul de dezvoltare mintală a acestora, în sensul indicat de diferiți autori, îndeosebi de Piaget și colaboratorii. Bineînțeles că clasificarea dată de specialiști, pe etape, în ordinea importanței evenimentelor (caracteristicilor) preferențiale, ca și particularitățile de vîrstă ale elevilor vor trebui să fie binecunoscute, în general, de către toți cei care predau elevilor obiectele respective în învățămînt.

Clasificarea obiectivă indicată de specialiști a evenimentelor preferențiale, pentru o anumită etapă a procesului învățării, la un anumit obiect, este absolut necesară și stă la baza calculului just al ponderilor.

Ponderile celor n evenimente preferențiale ale unui sistem (ca în cazul unui proces de învățare etc.) se pot calcula astăzi extrem de simplu și cu o aproximare practică suficientă, prin aplicarea unor noi procedee matematice, ca de exemplu a legii lui Zipf (1949) [3], stabilită de autor pentru unele probleme de lingvistică matematică, pe care o putem aplica prin analogie și în unele cazuri speciale privind procesul învățării. Legea lui Zipf a fost stabilită pe cale empirică. S-a constatat că frecvența probabilă f_n de apariție a unui cuvînt, într-un anumit text (deci ponderea lui în vocabularul textului), în raport cu rangul n de clasificare a acelui cuvînt, pe baza frecvenței lui reale în text, este dată de relația :

$$f_n = \frac{Q\ (constant)}{n}$$

Această lege simplă se prezintă ca un caz particular al legii exponențiale a lui Mandelbrot, din același domeniu special, al lingvisticii matematice.

Desigur că în textele, chiar cu același conținut de idei, provenind de la persoane diferite avem o repartiție relativ diferită a frecvențelor de apariție a acelorași cuvinte. Căci același conținut poate fi exprimat prin cuvinte relativ diferite. În general însă, pentru o anumită limbă avem pentru fiecare cuvînt o clasificare medie destul de bine diferențiată, iar frecvențele de apariție a lor corespund legii lui Zipf. S-au făcut diferite aplicații : astfel, determinînd, pe baza legii lui Zipf, probabilitățile de apariție a diferitelor cuvinte, C. Shannon a calculat entropia cuvintelor din limba engleză (11,82 biți) etc.

---

[2] Clasificarea medie dată de specialiști se obține cu suficientă precizie, dacă aceștia au experiență în domeniul respectiv și sînt obiectivi în aprecieri. În acest sens, a se vedea și lucrarea noastră *Metoda aprecierii obiective* (1947), (1957) și în special în „Revista de pedagogie" nr. 2/1970. A se asemenea : *The Method of the objective Appreciation of Personality*, în „Revue roumaine des sciences sociales", série de psychologie, Editura Academiei Republicii Socialiste România nr. 1/1970.

[3] G. Zipf, *Human behavior and the principle of least effort*, Cambridge, 1949. Asupra legii lui Zipf a se vedea și S. Marcus, Ed. Nicolau și S. Stati, *Introducere în lingvistica matematică*, Editura științifică, Buc., 1966, p. 251, 252, 269, 270.

În mod deosebit, pentru calculul ponderilor evenimentelor (caracteristicilor) preferențiale, în sisteme bine organizate, sau în curs de organizare, ca în procesul învățării, dacă avem o clasificare medie cu ranguri bine diferențiate, adică prezentînd diferențe semnificative, a evenimentelor preferențiale, dată de specialiști, se recomandă aplicarea principiului lui O. Onicescu (1970)[4], stabilit pe altă cale teoretică și pentru scopuri mai generale, cu aplicații practice foarte simple. Acest principiu a fost stabilit pe baza unei reprezentări spațiale multidimensionale a caracteristicilor (evenimentelor) obiectului (sistemului) considerat. Principiul constă, în esență, în primul rînd, în ordonarea caracteristicilor după gradul de importanță și utilizare a lor și în atribuirea fiecăreia dintre ele a unei anumite poziții ; apoi, în atribuirea fiecărei poziții a unei fracții $1/2^n$, în care n este rangul de clasificare ; totodată, în considerarea pentru obiectul (sistemul) ale cărui caracteristici au fost luate în vedere, a unei fracții cu bază 1/2 corespunzătoare. Baza aceasta 1/2 trebuie micșorată la 1/3 după tipul de diferențiere bună sau foarte bună a caracteristicilor (evenimentelor).

Să notăm cu $X_1, X_2, \ldots X_n$ valorile, exprimate în centile, în probabilități, în note, sau în puncte (reprezentînd răspunsurile corecte date de elevi), corespunzătoare celor n evenimente preferențiale ale sistemului, considerate în ordinea *importanței* lor pentru etapa respectivă pe baza clasificării lor făcută de specialiști.

Pentru calculul *ponderilor probabile* considerăm că sînt indicate următoarele trei alternative, corespunzătoare gradului preciziei (suficientă, bună, sau foarte bună) cu care a fost indicată, de către specialiști, clasificarea medie a evenimentelor preferențiale ale sistemului, în ordinea importanței lor, începînd cu cea mai importantă.

Dacă clasificarea dată de specialiști are o precizie *suficientă*, atunci pentru calculul ponderilor obținem o variantă aplicînd prin analogie legea lui G. Zipf utilizată în lingvistica matematică.

Pentru cazurile în care clasificarea dată de specialiști are o precizie *bună* sau *foarte bună*, atunci pentru calculul ponderilor obținem alte două variante, aplicînd principiul și concluziile stabilite de O. Onicescu.

În acest sens, *ponderile probabile*, corespunzătoare celor n evenimente ale sistemului, sînt date, după cum urmează, pe baza clasificării medii a specialiștilor, de una din cele trei variante, corespunzătoare gradului de precizie a acestei clasificări : *suficientă* (1), *bună* (2) *sau foarte bună* (3) ;

$$Q/1,\ Q/2,\ Q/3,\ \ldots\ Q/n \qquad (1)$$

$$Q/1,\ Q/2,\ Q/4,\ Q/8,\ \ldots\ Q/2_{1-n} \qquad (2)$$

$$Q/1,\ Q/3,\ Q/9,\ Q/27,\ \ldots\ Q/3^{n-1} \qquad (3)$$

în care Q este un număr constant.

Precizia clasificărilor date de specialiști este considerată ca : suficientă, bună sau foarte bună, după gradul de diferențiere a rangurilor obținute prin clasificarea medie a fiecărui eveniment. Astfel, dacă diferențele dintre rangurile vecine sînt semnificative, din punct de vedere statistic, atunci precizia clasificărilor este foarte bună etc.

În cazul procesului învățării, se recomandă ca constanta Q să fie un multiplu al numărului lecțiilor de curs, sau al ședințelor practice ale etapei respective. Adică, evenimentul cel mai important trebuie să apară de mai multe ori decît celelalte (cuprins în sistematizări, structurări sau aplicații diferite) în fiecare șe-

[4] O. Onicescu, *Asupra procedeelor de folosit pentru a estima comparativ obiecte purtătoare de mai multe caracteristici*, „Revista de statistică", nr. 4/1970.

dință de curs sau exercițiu ; al doilea eveniment, în ordinea importanței, trebuie să apară, de exemplu în varianta (2), de 1/2 ori față de primul ; al treilea eveniment trebuie să apară de 1/4 ori în raport cu primul ș.a.m.d.

După cum se vede, în procesul învățării constanta Q reprezintă ponderea și totodată frecvența apariției la lecții și în ședințele practice a evenimentului preferențial principal al sistemului.

În scopul optimizării practicii procesului învățării, se recomandă ca constanta Q să fie astfel determinată de către specialiști, încît ultimul eveniment preferențial, cu rangul n al sistemului, cu ponderea cea mai mică, să aibă totuși o valoare corespunzătoare numărului de apariții necesare pentru învățarea lui în bune condiții la lecții și în aplicații pentru etapa respectivă.

În cazul în care două sau mai multe evenimente nu prezintă o diferențiere semnificativă a valorilor lor medii, obținute pe baza clasificărilor indicate de specialiști (ca în cazul evenimentelor mai puțin importante pentru sistem etc.), aceste evenimente vor fi considerate ca avînd același rang, deci și aceeași pondere, corespunzătoare primului dintre ele.

Exemplu de calcul. Să considerăm că un anumit proces de învățare prezintă 9 evenimente preferențiale, clasificate în ordinea importanței lor pentru scopul sistemului. Presupunînd că clasificarea apreciată de specialiști este „bună", dar că ultimele 4 ranguri nu prezintă totuși o diferențiere specifică, aplicînd varianta (2), vom avea în ordinea importanței evenimentelor următoarele ponderi :

$$Q/1,\ Q/2,\ Q/4,\ Q/8,\ Q/16,\ Q/32,\ Q/32,\ Q/32,\ Q/32.$$

Luînd pentru Q valoarea 32, cele 9 ponderi vor fi respectiv : 32, 16, 8, 4, 2, 1, 1, 1, 1. Apreciind că ultimele 4 evenimente, mai puțin importante, trebuie să apară totuși fiecare din ele, cel puțin de cîte două ori la lecții, ponderile, respectiv frecvențele aparițiilor evenimentelor, vor fi următoarele : 64, 32, 16, 8, 4, 2, 2, 2, 2.

În mod analog putem considera că așa-numitele „ponderi" indicate în psihograme, în scopul orientării și selecției profesionale, notate cu : 3, 2, 1, sau cu : 5, 4, 3, 2, 1, care reprezintă de fapt clasificări sau grade de importanță (considerate pe grupe de evenimente), vor putea fi înlocuite în calcule, pe baza variantelor (3) și (2), prin următoarele ponderi probabile : 9, 3, 1, respectiv 16, 8, 4, 2, 1.

Problema ponderilor, rezolvată în acest mod, simplu în ce privește calculele, sprijinită pe cercetări de matematici superioare (Zipf-Mandelbrot, Nicolau, Onicescu), ca și pe baza unor aprofundate analize psihologice, pedagogice și logice, realizate de specialiști, prezintă aplicații psihologice și pedagogice extrem de importante și multiple ca, de exemplu, în optimizarea practicii învățării, în stabilirea programelor și manualelor, în calculul comparativ dintre diferite grupe de elevi, din anumite puncte de vedere, sau a unui grup în diferitele lui etape de dezvoltare și, de asemenea, în docimologie, în orientarea și selecția profesională etc.

Pe această cale, în cercetări nu se vor mai obține rezultate arbitrare, dintre care unele să confirme, iar altele să infirme aceeași ipoteză, datorită necunoașterii, neprecizării sau denaturării subiective a valorilor ponderilor de către unii autori.

Rezultatele cercetărilor pedagogice și psihologice, bazate pe ponderi, reprezentînd valoarea evenimentelor preferențiale respective (analog ponderilor care exprimă valoarea în bani a pieselor fabricate în domeniul industriei), vor putea fi indicate astfel valabil.

Indicațiile se vor putea face, în cazurile mai simple, pe calea intuitivă, unanim cunoscută, în *procente*, de astă dată *reale*, în raport cu starea și scopul sis-

temului. În cercetările științifice mai cuprinzătoare, care reclamă cunoașterea gradului de entropie și a gradului de organizare a sistemului, indicațiile se vor face pe baza cantităților de informație, respectiv a gradului de organizare și progres, exprimate în *biți*, sau în alte unități de măsură ale informaticii, prin calculul entropiei H, a entropiei informaționale H, a energiei informaționale E, a relațiilor H' (H), H' (E) [5] etc.

Comentar cu privire la calculul ponderilor evenimentelor preferențiale. În lucrarea menționată, *„Introducere în lingvistica matematică"* (1966), în cap. IX, p. 277—283, Ed. Nicolau expune în modul următor o nouă lege statistică privind literele și fenomenele : „În primul rînd se poate urmări punerea în evidență a unor legi asemănătoare legii lui Zipf și care să acționeze referitor la foneme, respectiv litere.

Cercetările întreprinse au dus la rezultatul că, în ceea ce privește literele, respectiv fonemele, se poate scrie legea :

$$f_n = A2^{-nk} \qquad (4)$$

unde f_n este frecvența de apariție a literei care ocupă rangul n în mulțimea literelor ordonate după valorile descrescătoare ale frecvenței de apariție ; A și k sînt două constante caracteristice limbii considerate.

Evident, numărul 2 nu are o valoare esențială pentru această lege : el a fost utilizat deoarece este strîns legat de evaluarea informației în biți".

Legea menționată, notată mai sus cu (4), a fost verificată de autor pe un număr de peste 20 de limbi : română și străine.

Valorile coeficienților empirici A și k au fost determinate pe baza frecvențelor literelor în textele scrise sau vorbite, în limbile respective. Pentru toate limbile studiate, această relație este verificată cu erori în general suficient de mici.

Se vede că legea elaborată de Nicolau, prin determinarea coeficienților empirici, cuprinde variantele (2) și (3). Deosebirea dintre ele constă în aceea că din punct de vedere operativ, variantele (1), (2) și (3) pot fi determinate, așa cum s-a arătat, pe baza gradului de precizie a clasificării obiective dată de specialiști evenimentelor (caracteristicilor) preferențiale ale sistemelor, din punctul de vedere al valorii lor pentru sistem, în etapa respectivă.

Legea generală (4) a lui Nicolau poate fi particularizată pentru cazurile concrete atunci cînd sînt cunoscute în prealabil frecvențele evenimentelor, adică ponderile. Această lege poate oferi posibilități multiple de cercetări și verificări și pentru cazurile în care frecvențele, adică ponderile, nu sînt cunoscute, dar pot fi determinate printr-o metodă de aproximare, desigur pe bază de cercetări și calcule laborioase, ca, de exemplu, pe baza metodei celor mai mici pătrate a lui Gauss etc.

În acest sens, înregistrarea în tabele, pe baza metodelor de aproximare, a ponderilor și determinarea coeficienților empirici în relația (4) vor putea fi posibile și necesare de consemnat în viitor, pentru unele tipuri speciale de sisteme cu evenimente preferențiale. Dar, despre aceste perspective nu ne ocupăm în lucrarea de față, care are ca scop tocmai indicarea metodelor pentru determinarea

[5] Relațiile H' (H) și H' (E) ne dau, în funcție de H, respectiv E, gradul de organizare și progres a unui sistem evolutiv, cu n evenimente preferențiale. A se vedea lucrările noastre : *Cibernetica pedagogică*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1969 ; de asemenea : *Extension of informational Theory*, „Revue roumaine des sciences sociales", série de psychologie, T. 13, No. 2/1969.

pe o cale cît mai simplă a ponderilor, respectiv frecvențelor probabile de apariție a caracteristicilor, în diferitele faze de dezvoltare a sistemelor cu evenimente preferențiale, în vederea unor aplicații practice imediate, ca cele menționate, privind în special procesul învățării.

ЗНАЧЕНИЕ ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

(Резюме)

Вычисление значений в педагогике и психологии на основе классических методов (метод кореляции или метод наименших квадратов Гаусса и т.д.) требуют дополнительных экспериментальных исследований, которые недоступны педагогам и психологам с математичекой тойки зрения. Поэтому, в исследованиях по педагогике и психологии, в вычислении процентов и количества информаций, чаще всего не учитываются значения событий. Это часто приводит к значительным ошибкам в сравнительной оценке систем или коллективов с этой точки зрения.

Для вычисления значений в педагогике и психологии очень простым способом и вообще во всех областах, представляющих системы с предпочтительными событиями, автор рекомендует применение в зависимости от специфики саждого случая в отдельности — один из вариантов: (1), (2) или (3).

LES VALEURS DES ÉVÈNEMENTS PRÉFÉRENTIELS DANS LA PÉDAGOGIE ET DANS LA PSYCHOLOGIE

(Résumé)

Le calcul des valeurs, dans la pédagogie et dans la psychologie, fondé sur les méthodes classiques (la méthode des corrélations ou la méthode des plus petits carrés de Gauss, etc.) réclame des recherches expérimentales supplémentaires, inaccessibles, au point de vue mathématique, à beaucoup de pédagogues et de psychologues. Pour cette raison, dans les recherches de pédagogie et de psychologie, dans le calcul des pourcentages et de la quantité de l'information, on ne tient pas toujours compte des valeurs des évènements. Cela mène parfois à des erreurs graves dans l'estimation comparative des systèmes ou des collectifs, du point de vue considéré.

Pour le calcul des valeurs par une voie très simple, dans la pédagogie et dans la psychologie et en général dans tous les domaines qui présentent des systèmes avec des évènements préférentiels, l'auteur recommande d'appliquer, d'après le spécifique de chacun des cas, l'une des variantes (1), (2) ou (3).

THE EMPHASES OF PREFERENTIAL EVENTS IN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

(Abstract)

The evaluation of emphases, in pedagogy and psychology, on the basis of the classical methods (the correlation method or the method of the minimum squares af Gauss, etc.) requires supplimentary experimental are difficult from research which mathematical point of view, to many pedagogics and psychology. That is why, in the pedagogical and psychological research, in the computation of the percentages and the quantity of information, in most cases one does not take into account the emphases of events. That fact leads sometimes to great errors in the comparative evaluation of the systems or samples, from the regarded point of view.

In order to evaluate the emphases in a simple way in pedagogy and psychology and generally in all the fields which have systems with preferential events, the author recomends the application, according to each case, of one of the three variants : (1), (2) of (3).

Coordonate ale utilizării textelor filozofice la unele lecţii cu subiect de istoria filozofiei din liceu

Lector univ. dr. MARGARETA TOTH
Facultatea de istorie-filozofie
Universitatea Babeş-Bolyai Cluj
Prof. GYÖNGYVER PAL
Liceul nr. 11, Cluj
Asistent univ. N. TOTOIANU
Facultatea de istorie-filozofie
Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj

Insuşirea într-o fază de început a noţiunilor de istorie a filozofiei presupune cu necesitate studiul fie şi sumar al unor opere din reprezentanţii mai de seamă ai gîndirii social-politice universale. Formarea deprinderii de a citi pasaje din scrieri filozofice sau trezirea interesului pentru ansamblul unei opere de filozofie, sesizarea esenţei, a ideilor principale ale lucrării, precum şi recunoaşterea orientării autorului, sînt trepte ale procesului de închegare a culturii generale a elevului din liceu, la fel ca şi formarea priceperii de a studia un text literar, lucrări din domeniul istoriei, geografiei sau al oricărei alte discipline. Construirea unor lecţii de filozofie la clasa a XII-a, în care printre obiectivele centrale să figureze şi formarea deprinderii de a sesiza nota esenţială dintr-o operă filozofică, dezvoltarea treptată a unei anumite priceperi de analiză şi de apreciere a textului filozofic, vizează de fapt eficienţa predării la disciplina filozofie şi socialism ştiinţific. In acest domeniu, eficienţa este însăşi dezvoltarea gîndirii filozofice materialist-dialectice a elevilor, prin formarea unor priceperi şi deprinderi de apreciere critică a conţinutului unui fragment de operă sau a unei opere filozofice în ansamblu. Urmărind sporirea eficienţei predării filozofiei, am trecut la abordarea acestei probleme. Etapa iniţială a unui asemenea obiectiv, se poate constitui din cercetarea unor aspecte metodice ale utilizării fragmentelor de texte filozofice la lecţiile cu subiect din domeniul istoriei filozofiei.

OBIECTIVE ALE CERCETĂRII

O trăsătură specifică a lecţiilor de istoria filozofiei rezultă din caracterul lor de sinteză, ea apărînd din perspectiva mai multor considerente. Spre exemplu, cunoaşterea vieţii spirituale dintotdeauna a societăţii impune studiul sintetic al dinamicii ideilor, al conexiunilor dintre multitudinea de tendinţe generate de

veacuri de către omenire, al confruntării neîntrerupte a ideilor contradictorii materialiste şi idealiste. Tezaurul imens al creaţiilor spirituale ale societăţii omeneşti poate fi înţeles de elevi numai în interacţiunea lui complexă cu baza economică a societăţii dintr-o perioadă dată. Însuşirea sensului autentic al unor curente filozofice presupune la elevi cunoştinţe ample, jaloane de orientare generală privind aspectul economic, politic, cultural al epocii tratate. Acelaşi caracter de sinteză îl are lecţia de istoria filozofiei şi în cazul cînd se studiază scrierile unor filozofi ilustrativi pentru etapa aleasă. Analiza unei opere se soldează cu o imagine de ansamblu, cu o sinteză despre creaţia filozofică. Sinteza relevă trăsăturile cele mai generale şi principale, nota specifică prin care concepţia analizată se deosebeşte de altele, se distinge în raport cu alte curente filozofice, aducînd un element nou în istoria gîndirii social-politice.

Datorită acestei trăsături fundamentale a lecţiei de istoria filozofiei, chiar şi în condiţiile actuale ale predării mai apar în mod obiectiv anumite dificultăţi pe care le întîmpină elevii în procesul de însuşire a noţiunilor. Aceste dificultăţi — alături de unele cauze individuale ale rezultatelor învăţării — sînt semnalate de înşişi elevii ultimei clase a liceului, relevînd cîteva fapte semnificative. Ţinînd seama de aceste dificultăţi şi urmărind lichidarea lor, am formulat ipoteza că elevii pot fi ajutaţi, în special prin lectura unei bibliografii sumare de filozofie, să-şi însuşească noţiuni de un înalt grad de generalitate şi să cuprindă raporturi de interdependenţă dintre noţiunile din domeniul istoriei filozofiei, exprimînd într-o formă concentrată esenţialul din concepţia unui gînditor, pe care să-l interpreteze ştiinţific. Modalitatea cea mai operativă dintre mai multe posibile — prin care s-ar verifica ipoteza — ar fi lectura în clasă a unei bibliografii sumare de filozofie.

Urmărind problema pe această cale, în cursul cercetării de faţă am căutat iniţial răspuns la următoarele întrebări, de care depind de altfel şi obiectivele planului de măsuri:

Care sînt limitele de încadrare optimă a analizei unor fragmente din lucrări de filozofie în cuprinsul lecţiei de istoria filozofiei?

În ce măsură se asigură prin studiul unor fragmente de texte filozofice concretizarea cunoştinţelor elevilor în domeniul istoriei filozofiei?

Contribuţia textelor filozofice la însuşirea temeinică a cunoştinţelor din domeniul istoriei filozofiei.

În ce măsură se poate dezvolta capacitatea de aplicare a cunoştinţelor de către elevi în cursul analizei unor noi fragmente din diferite opere filozofice.

DESFĂŞURAREA CERCETĂRII

Gradul de operativitate a cunoştinţelor filozofice la elevii de liceu a constituit obiectivul unor observaţii mai vechi. Cu toate îmbunătăţirile aduse manualelor, totuşi, noi ne-am îndreptat atenţia asupra unor cauze persistente care influenţează acest grad de operativitate şi, mai ales, asupra posibilităţii de obiectivare a cunoştinţelor de către elevi. Pe această linie, pentru cunoaşterea nemijlocită a situaţiei, cu un an în urmă am cerut unei grupe de elevi să indice, pe temeiul lecţiilor din manual, motivele pentru care au avut dificultăţi în însuşirea noţiunilor de istoria filozofiei. Firește, am presupus că lecţiile din manual au o influenţă mare asupra modului de predare în clasă şi, de asemenea, am avut în

vedere acele dificultăți care apar dincolo de contribuția normală și posibilă a profesorului în clarificarea problemelor. Iată rezultatele anchetei, pe baza textului constatativ *.

Elevii chestionați	Dificultăți semnalate								Nu au dificultăți		Nu au răspuns	
	generalități inoperante		definiții greu accesibile		multitudine de date		alte dificultăți					
nr.	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%
112	37	33,33	31	27,67	16	14,28	5	4,46	15	13,02	8	7,14

Un procent de 61% din elevii chestionați — după cum reiese și din tabel — au afirmat că lecțiile de istoria filozofiei cuprind multe generalități și formulări greu accesibile. Unii au semnalat clar puterea scăzută de argumentare a acestor lecții, lipsa de citate edificatoare și insuficienta concretizare a unor noțiuni. În acest sens, privind lecțiile de istoria filozofiei, se pot aduce puține scuze și manualului de filozofie și socialism științific în vigoare în anul școlar 1969/1970.

Considerînd că prin conținutul ei ar ridica cele mai multe dintre dificultățile de genul celor semnalate, ne-am oprit în mod special la problematica lecției cu subiectul **Filozofia clasică germană.** Cercetarea s-a desfășurat în trei etape : prima, de pregătire și de familiarizare a elevilor cu utilizarea și analiza în clasă a fragmentelor de texte filozofice ; a doua, desfășurarea predării lecției desemnate de noi, cu aprecierea rezultatelor ; a treia, aplicarea cunoștințelor de istoria filozofiei în analiza unui text de filozofie cu caracter nou pentru elevi.

În vederea deprinderii elevilor cu studiul fragmentelor de texte filozofice, începînd cu subiectul **Lupta dintre materialism și idealism în filozofia antică,** am trecut la integrarea și folosirea în cursul expunerii (de 30 de minute) a unui material bibliografic de aproximativ 40 de rînduri. Intenționam să sporim treptat materialul bibliografic folosit la lecție pînă la 65—70 de rînduri, din care o parte să fie studiat eventual și acasă la pregătirea lecției respective, sau uneori folosit la recapitulare.

Lecția privind **Lupta dintre materialism și idealism în filozofia antică** s-a organizat pe baza folosirii fragmentelor de texte (textul a fost multiplicat și pus în fața fiecărui elev), avînd următoarea structură :

1. *Caracterizarea generală a epocii.*

2. *Cum se reflectă caracterele ei în mod specific pe planul gîndirii filozofice a vremii.*

3. *Activitatea celor mai de seamă reprezentanți ai epocii (modul cum se înfruntă materialismul cu idealismul).*

Pentru observarea cît mai concretă a interacțiunii dintre trăsăturile generale ale epocii și gîndirea filozofică a vremii, la punctul 2 a fost utilizat următorul **text :**

„Majoritatea primilor filozofi au crezut că principiul tuturor lucrurilor este de formă materială. Căci ei spun că element și principiu al lucrurilor este lucrul din care sînt construite toate celelalte, din care ele se nasc și în care pier, substanța conservîndu-se, dar schimbîndu-și numai înfățișările. De aceea, cred ei că nimic nu se naște și nimic nu piere,

* Chestionarul a fost dat la cinci clase a XII-a, la liceele nr. 5, 11, 7 din municipiul Cluj.

întrucît aceeaşi natură se păstrează mereu... Căci trebuie să existe o substanţă, fie unică, fie multiplă, din care iau naştere celelalte lucruri, în timp ce ea însăşi se conservă. În ceea ce priveşte numărul şi felul acestui principiu, nu toţi îl denumesc la fel. Thales, spre exemplu, care e iniţiatorul acestui fel de a filozofa, spune că el este apa, ajungînd la această idee probabil din constatarea că hrana tuturor lucrurilor este umedă şi că însăşi căldura se naşte din umezeală şi trăieşte prin ea, lucrul din care se nasc lucrurile fiind principiul lor. Din aceasta şi-a format concepţia Thales, precum şi din faptul că sămînţa tuturor lucrurilor este de natură umedă" [1].

Analiza textuală prin metoda conversaţiei s-a desfăşurat astfel :

— *Cum explică Thales originea lumii ? (apa — principiul lucrurilor).*

— *Cărui curent filozofic i-a aparţinut el ? (materialist).*

— *Care trăsături ale filozofiei materialiste din antichitate pot fi despriuse pe baza studiului fragmentului dat ? (spontană, naivă).*

În cursul analizei textului, pe de o parte, elevul a putut observa ceea ce este specific, particular filozofului studiat, iar pe de altă parte, prin abstractizare a putut selecta trăsăturile comune, generale ale materialismului naiv. Din acelaşi material s-au sesizat şi limitele acestei filozofii (trăsături de mecanicism, principiul lucrurilor invariabile din ale căror combinaţii rezultă aspectele variate ale lumii).

Analizînd şi un alt fragment, s-a cerut elevilor să selecteze şi acele trăsături prin care gînditorul respectiv a adus o notă nouă în istoria filozofiei. Astfel, în legătură cu Democrit, cu învăţătura sa cu privire la structura materiei, la atomi am folosit următorul fragment :

„El crede că substanţele acestea sînt atît de mici, încît scapă simţurilor noastre. Au diferite forme, diferite înfăţişări şi diferite mărimi. Din ele, ca elemente, iau naştere şi se formează lucrurile vizibile şi obiectele ce se percep cu simţurile. Se frămîntă şi sînt purtate în vid din cauza neasemănării lor şi din pricina altor deosebiri specifice. În mişcarea aceasta ele se lovesc unele de altele, se încîlcesc şi produc atîta amestec, încît se stabileşte între ele o apropiere şi un contact strîns, fără să rezulte de aici într-adevăr o singură natură, căci e cu totul absurd ca două sau mai multe să devină cîndva una. Faptul că substanţele rămîn unite pînă la un oarecare punct îl motivează el prin împletirea şi rezistenţa atomilor. Unii din ei sînt scaleni, cîrligaţi, concavi sau convecşi; alţii prezintă nenumărate varietăţi. Crede că rămîn uniţi şi durează atîta timp cît nu intervine dinafară o necesitate mai puternică pentru a-i sfărîma şi împrăştia" [2].

Mobilizînd elevii la participare activă, prin metoda conversaţiei, li s-a cerut totodată să observe, folosind cunoştinţele lor de la fizică, limitele învăţăturii lui Democrit, în cursul analizei următoare :

„Cei ce numesc atomi nişte corpusculi indestructibili, foarte mici în calitate imensă, şi cei ce admit un spaţiu vid, nemărginit, spun că atomii aceştia se mişcă la întîmplare în vid, lovindu-se fără noimă unii de alţii din pricina mişcării lor neîncetate şi dezordonate, şi încîlcindu-se între ei din cauza formelor lor deosebite, se desfac iarăşi. În chipul acesta iau fiinţă lumea şi cele dintr-însa, sau mai degrabă lumile fără număr. Părerea aceasta a fost îmbrăţişată de Epicur şi Democrit, care se deosebesc între ei prin următoarele: Primul susţine că toţi atomii sînt foarte mici şi de aceea imperceptibili; al doilea, presupune că unii atomi sînt foarte mari. Amîndoi afirmă însă că există atomi şi se numesc astfel din cauza tăriei lor indisolubile..." „Convenţie culoarea, convenţie dulcele, convenţie amarul, în realitate nu există decît atomi şi vid. Democrit spune că din unirea

[1] Aristotel, *Metaphisyca*, A 3.983 b 6 din volumul *Primii materialişti greci*, Colecţia de texte filozofice, Editura de stat, Bucureşti, 1950, p. 39.

[2] Simplicius, *De caelo*, p. 294, 33 Heib. din vol. *Leucit-Democrit*, „Colecţia de texte filozofice", Editura de stat, Bucureşti, 1950, p. 39.

atomilor iau naștere toate calitățile sensibile, numai pentru noi cei care le percepem. Căci în natură nu există nici alb, nici negru, nici galben, nici roșu, nici amar, nici dulce..."[3].

(Se reține : indivizibilitatea atomilor, faptul că această concepție s-a menținut pînă în secolul al XIX-lea, precum și unele concesii ale lui Democrit făcute idealismului).

Întrucît în cursul aceleiași lecții se menționează elementele dialectice ale filozofiei din această etapă, posibilitatea observării lor am creat-o printr-un fragment aparținînd lui Heraclit :

„Această lume aceeași pentru toți * n-a făurit-o nici vreunul din zei, nici vreunul din oameni. Ea a fost întotdeauna, este și va fi un foc veșnic viu, care după măsură se aprinde și după măsură se stinge" [4].

Discuțiile au fost axate în jurul întrebărilor :

— *De ce consideră Heraclit ca principiu al lucrurilor focul? (Se leagă de dezvoltarea meșteșugurilor).*

— *Cum explică el schimbările perpetue ale lumii materiale?*

Analiza fragmentelor de mai sus s-a dovedit a fi utilă elevilor. Ei au învățat să delimiteze părțile componente ale fenomenului filozofic, să stabilească legătura dintre ele, sintetizîndu-le într-un întreg, formîndu-și, pe baza unor elemente cît se poate de concrete, cunoscute, o imagine unitară despre filozofia materialistă a lumii antice.

Precedată de o asemenea pregătire a elevilor în vederea deprinderii lor cu modul nou de a lucra, am predat cu ajutorul unor fragmente de texte și tema **Filozofia clasică germană,** obiectul de fapt al cercetării de față, într-o lecție de comunicare de noi cunoștințe.

Considerînd că noțiunile complexe, ca și agnosticismul la Kant, dezvoltarea ideii absolute la Hegel, contribuțiile sale în domeniul dialecticii, le înțeleg elevii mai ușor dacă sînt strîns legate, înainte de toate, de conținutul lecțiilor precedente de istoria filozofiei, pe baza metodei explicației și a conversației, am conceput această legătură astfel :

Reprezentanții materialismului mecanicist din secolul al XVIII-lea au conceput cuonașterea, ca și acțiunea obiectului asupra subiectului, ca fiind o reflectare cu atît mai exactă cu cît subiectul este mai pasiv. Cum nivelul de dezvoltare a matematicii în acel secol presupunea explicarea originii abstracției matematice, empirismul vremii nu era în stare să rezolve acest obiectiv. Formulîndu-se întrebarea euristică : Cum putea fi trecută, deci, prăpastia care s-a ivit ? — elevii, în mod independent, au formulat ideea necesității de dezvoltare în continuare a filozofiei. S-a specificat că această sarcină i-a revenit lui Immanuel Kant în istoria filozofiei.

Folosind mai puțin textul filozofic în cursul expunerii învățăturii lui Kant, am înlesnit înțelegerea filozofiei lui prin crearea unor situații-problemă pentru elevi. După cum este știut, o asemenea situație poate fi creată cel mai simplu în cursul unei expuneri, dacă elevii sînt puși în fața unei contradicții. Utilitatea procedeului opunerii este de altfel demonstrată de cercetarea psiho-pedagogică [5],

[3] *Dyonisos, a Eusebios,* P.E.XIV, 23, 2 3., în *Leucit-Democrit,* Colecția de texte filozofice, Editura de stat, București, 1950, p. 41.

* „Unitară, unică, adică aceeași ca structură și ca substanță (materială) pentru toate fenomenele", traduce acad. Athanasie Joja, în *Studii de logică,* p. 188.

[4] Ion Banu, *Heraclit din Efes,* Editura științifică, București, 1963, p. 247—248.

[5] A. Roșca, *Psihologia învățării,* în vol. *Psihologia pedagogică,* Editura didactică și pedagogică, București, 1967, p. 117.

pedagogică[6] și metodică. În acest fel, elevii nu au recepționat informațiile în mod pasiv, ci activ, reflectînd asupra modului în care problema ridicată poate fi rezolvată. Înainte de toate, s-a precizat că filozoful Kant a considerat ca o acuzație nedreaptă a contemporanilor săi atributul de idealist dat filozofiei sale, urmînd ca în cursul expunerii, în continuare, să se demonstreze contrariul. Expunînd fragmentat cele mai generale trăsături ale filozofiei întemeietorului filozofiei clasice germane, s-a insistat asupra caracterului contradictoriu al învățăturii sale.

Pe cît este cunoscut, el recunoaște, pe de o parte, primordialitatea realității obiective, pe de altă parte, susține existența în conștiință a formelor și categoriilor aprioriice, care ar introduce ordine în cunoaștere. Totodată, încercînd să elimine scăderile empirismului, Kant acordă un rol activ subiectului, dezvoltînd gîndirea filozofică pe temeiul idealist subiectiv (lucrul în sine, posibilitatea cunoașterii numai a laturii fenomenale a lucrurilor).

Integrarea textului filozofic în această parte a expunerii s-a realizat în jurul ideii privind aprecierea critică a acestei filozofii, contribuindu-se pe această cale, la formarea unor cunoștințe și convingeri materialist-dialectice, prin următorul fragment:

„Dacă putem dovedi justețea concepției noastre despre un fenomen natural, reproducîndu-l noi înșine, producîndu-l în condițiile lui, punîndu-l chiar în slujba scopurilor noastre, s-a sfîrșit cu insesisabilul „lucru în sine" al lui Kant. Materiile chimice produse în corpurile vegetale și animale au rămas asemenea „lucruri în sine" pînă cînd chimia organică a început să le prepare una după alta, prin aceasta „lucrul în sine" deveni un lucru pentru noi"[7].

Procedeul folosit în cursul analizei a cuprins citirea fragmentului, sublinierea esențialului prin conversație cu elevii și aducerea unor exemple în vederea susținerii precizărilor făcute de Engels în articolul intitulat **Ludwig Feuerbach și sfîrșitul filozofiei clasice germane.**

Analizînd în continuare filozofia lui Hegel, ne-am oprit la două aspecte principale ale sale, al pozițiilor sale idealist-obiective și al contribuției sale la elaborarea metodei dialectice. Pentru a lămuri esența idealismului obiectiv s-a dovedit a fi utilă o paralelă între filozofia lui Platon și Hegel și în special folosirea unor fragmente din opera lui Karl Marx, **Sfînta familie,** din capitolul **Misterul construcției speculative**[8]. Fragmentele, totalizînd 40 de rînduri, au fost analizate astfel:

După o precizare a criteriilor analizei, acestea au fost notate de elevi pe caietele lor, după cum urmează:

1. *Formarea noțiunii de substanță în conștiința omului.*
2. *Cum s-a ajuns la aprecierea acestei noțiuni de pe poziții idealiste?*
3. *Cum se explică de pe poziții idealist-obiective schimbarea perpetuă a realității (deși lucrurile sînt de aceeași natură)?*
4. *Ce asemănări pot fi constatate între idealismul obiectiv și religie?*

Profesorul, apoi, a citit fragmentul, iar elevii l-au urmărit după materialele distribuite lor. Li s-a cerut să semnaleze ideile principale ale fragmentului și să treacă la rezolvarea problemelor enunțate și notate de ei. Astfel, activizarea elevilor s-a realizat la un nivel superior. Analiza fragmentului s-a încheiat prin formularea concluziilor, cuprinzînd notele esențiale ale idealismului obiectiv.

---

[6] V. Bunescu și colectiv, *„Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată"*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968, p. 30 ș.a.
[7] Marx, Engels, *Opere*, vol. 21, Editura politică, București, 1965, p. 287.
[8] *Ibidem*, vol. 2, Editura de stat pentru literatură politică, București, 1958, p. 63.

În legătură cu latura revoluționară a filozofiei lui Hegel (metoda dialectică) s-a folosit în continuare următorul pasaj :

„E de cea mai mare importanță ca dialecticul să fie înțeles și cunoscut cum se cuvine. El este în genere principiul oricărei mișcări, al oricărei vieți și al oricărei activități în lumea reală. De asemenea, dialecticul e sufletul oricărei cunoașteri științifice... viața ca atare poartă în sine germenul morții... în genere, finitul se contrazice în sine însuși pe sine, și prin aceasta se suprimă... Tot ce ne înconjoară poate fi privit ca exemplu al dialecticului..." [9]

Spre a se edifica elevii cu interpretarea pasajului, s-a trecut din nou la opera lui Engels, **Ludwig Feuerbach și sfîrșitul filozofiei clasice germane,** la alineatul :

„La Hegel, dialectica este autodezvoltarea conceptului, conceptul absolut nu numai că există — nu se știe unde — din eternitate, dar este totodată și sufletul viu, propriu-zis, al întregului univers. El se dezvoltă tinzînd spre sine însuși, trecînd prin toate treptele prealabile, tratate pe larg în *Logică,* trepte care sînt cuprinse în ea; apoi „se exteriorizează" transformîndu-se în natură, unde fără a fi conștient de sine, trece sub înfățișarea unei necesități naturale printr-o nouă dezvoltare, în cele din urmă, în om ajunge din nou la conștiința de sine... La Hegel, deci, dezvoltarea dialectică ce se manifestă în natură și istorie, adică legătura cauzală a mișcării progresive de la inferior la superior, care-și urmează cursul în ciuda mișcărilor în zigzaguri și a regreselor vremelnice, nu este altceva decît copia automișcării conceptului, mișcare care are loc în eternitate, nu se știe unde dar în orice caz independent de orice creier omenesc cugetător..." [10].

Discuțiile au fost centrate pe problemele :

— *Ce principii ale dialecticii rezultă din fragmentul din* Logică ?

— *În ce domenii recunoaște Hegel dezvoltarea ?*

— *Care este trăsătura specifică a dialecticii la Hegel ?*

Concluziile formulate la sfîrșitul discuțiilor au subliniat că, pe de o parte, metoda dialectică a apărut în secolul al XIX-lea ca o necesitate istorică, prin ea fiind cognoscibile procesele obiective, că, pe de altă parte, acestea din urmă nu sînt accesibile pe un fundal idealist. Iată contradicția între sistemul și metoda hegeliană, pentru care în istoria filozofiei a devenit inevitabilă apariția unei noi concepții la mijlocul secolului trecut, idee care poate constitui o verigă de legătură în cursul tratării perioadei de apariție a marxismului.

Această etapă a cercetării s-a încheiat cu o lucrare de control, avînd ca temă, pe de o parte, **Agnosticismul la Kant** și, pe de altă parte, **Contribuțiile lui Hegel în domeniul dialecticii.**

Ultima etapă a cercetării a constituit-o o lecție de recapitulare de la sfîrșitul anului, cînd s-a urmărit modul cum elevii clasei a XII-a pot aplica cunoștințele lor, dacă recunosc anumite idei tratate în decursul lecțiilor și găsesc corelația dintre ele și conținutul unui fragment al unei opere de filozofie încă necitite de ei.

La lecția de recapitulare cu tema **Problema fundamentală a filozofiei** s-a insistat relativ mai mult asupra esenței idealismului obiectiv. Conform cerințelor pedagogice și metodice, aspectul nou al discuției problemei era analiza fragmentelor din opera lui Ludwig Feuerbach, **Teze preliminare cu privire la reforma filozofiei** [11], cuprinzînd trei pasaje, în total 16 rînduri. În mod asemănător unei probleme de matematică, elevii trebuiau să găsească răspunsul, în scris, la următoarele probleme în legătură cu critica adusă de Feuerbach filozofiei lui Hegel :

1. *De ce există trăsături comune între filozofia hegeliană și religie ?*
2. *De ce ideea apare simultan ca subiect și predicat în filozofia lui Hegel ?*

---

[9] G. W. Hegel, *Principiile enciclopediei științelor filozofice, Logica,* Editura Academiei, București, 1962, p. 161—162.

[10] Marx, Engels, *Opere,* vol. 21, Editura politică, București, 1965, p. 294.

[11] L. Feuerbach, *Colecția texte filozofice,* Editura de stat pentru literatura științifică, București, 1954, p. 50—51.

3. *Cum explică Feuerbach esența idealismului obiectiv ?*

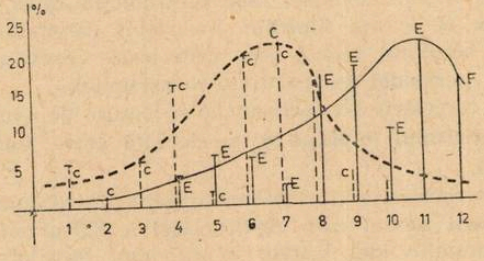
Studierea atentă a comportării, și în special a celor două lucrări de control ale elevilor, a permis formularea unor observații și concluzii cu privire la utilizarea în clasă în cursul predării a unor fragmente din opere de filozofie.

REZULTATE ȘI CONCLUZII

Eficiența pe planul folosirii unor fragmente din opere de filozofie la predarea temelor de istoria filozofiei s-a urmărit în total la patru clase de elevi de clasa a XII-a din orașul Cluj *. Punctajul maxim era de 6 la fiecare dintre cele două întrebări formulate la prima lucrare. Pe baza răspunsurilor date și a calculelor statistice [12], eficiența utilizării textelor filozofice în cursul predării, în cazul de față, a fost cît se poate de evidentă :

Clasele de elevi	Numărul elevilor	Punctajul realizat		Coeficient de exactitate	
		Agnosticismul la Kant	Contribuțiile lui Hegel în domeniul dialecticii		
		I	II	I	II
Exper. 1	24	103	112	71,52%	77,77%
Exper. 2	17	80	81	78,43%	79,41%
Control 1	34	91	103	44,61%	50,49%
Control 2	19	56	65	49,12%	57,01 %

Grafic, rezultatul se prezintă astfel (frecvența cea mai mare la punctaj fiind de 7 la clasele de control și de 11 la clasele experimentale).



Semnificativ pentru clasele experimentale a fost faptul că, pe lîngă numărul sporit de răspunsuri exacte, ele au relevat cu multă certitudine cunoștințele și totodată au demonstrat o anumită ușurință în exprimare, utilizînd mijloace verbale proprii, un vocabular relativ mai bogat și foarte variat. Aceste răspunsuri denotă în majoritatea lor o anumită interiorizare a cunoștințelor și o anumită lărgime a orizontului de vederi al elevilor. Astfel, înainte de toate se observă o înțelegere mai profundă a conexiunilor multiple dintre diferitele aspecte ale teoriilor filozofice, în mod concret, dintre empirism, raționalism și filozofia clasică germană, dintre acestea din urmă și materialismul dialectic. Totodată, se remarcă și începutul de formare a priceperii și deprinderii de a recunoaște în felurite contexte teoriile materialist-dialectice, de observare a elementului nou, progresist, sau perimat în fenomenele gîndirii, o anumită tratare critică a acestora. Cu alte

* La Liceele nr. 5, 11 și 7.

[12] După G. Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique*, P.U.F., Paris, 1954, p. 39.

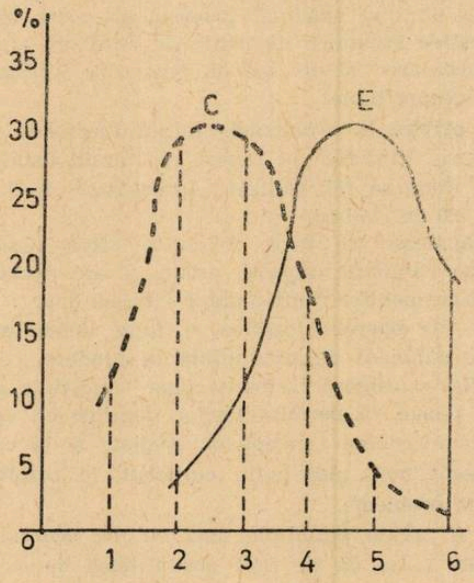
cuvinte, poate fi sesizată formarea anumitor priceperi și deprinderi de analiză multilaterală, științifică, a teoriilor filozofice, desigur în formele lor incipiente.

Iată cum apare problema agnosticismului la Kant în lucrarea unuia dintre elevii clasei experimentale (2) :

Kant a recunoscut de pe poziții științifice existența subiectivă a lumii, dar considera că reflectarea acesteia în conștiința omului nu este în concordanță cu realitatea. Conform concepției sale, spațiul și timpul nu sînt realități obiective, ci categorii apriorice, provenind din specificul facultăților de cunoaștere a omului și care înglobează și ordonează fenomenele percepute. Din aceste motive, conform părerii sale, deși fenomenele din lume sînt „lucruri în sine", ele niciodată nu ar putea deveni „lucruri pentru noi". Așadar, agnosticismul la Kant este o consecință a judecății sale, conform căreia realitatea înconjurătoare nu s-ar reflecta în mod veridic în conștiința omului, ci în mod subiectiv, omul percepînd și lucruri inexistente (spațiul și timpul conform părerii sale), și necunoscînd vreodată în ce măsură realitatea ar corespunde imaginilor create în eul său. Cu alte cuvinte, Kant se situează pe pozițiile negării posibilităților de cunoaștere a lumii. În general, o scădere a filozofiei idealiste poate fi considerat următorul fapt: nu este în stare să treacă la confruntarea realității cu fenomenele și lucrurile imaginate și să se decidă asupra faptului dacă imaginile acestora au un caracter veridic sau neveridic; din această cauză, filozofii idealiști își pot imagina orice.

Rezultatele înregistrate la lecția de recapitulare în mod sintetic și grafic se prezintă astfel :

Clasele de elevi	Numărul de elevi	Punctajul total realizat	Coeficient de exactitate
Experiment. 1	20	79	65,83%
Experiment. 2	21	100	79,36%
Control 1	33	94	47,47%
Control 2	19	55	48,24%



Dincolo de rezultatele cifrice ale răspunsurilor date de elevii claselor experimentale (frecvența mare de 5 puncte la clasele experimentale și de numai 3 puncte la clasele de control), latura pozitivă constă în faptul că ei trec fără dificultăți la corelarea celor învățate la lecția cu tema **Filozofia clasică germană** cu cele din cuprinsul textului dat spre a fi analizat. Astfel, la cea de-a doua întrebare, cei mai mulți subliniază că în filozofia hegeliană ideea apare simultan ca conștiință și existență, spiritul absolut se obiectivizează, el este temeiul absolut al realității. Totodată, elevii precizează că Hegel răstoarnă de fapt raportul real dintre subiect și predicat atunci cînd spiritul se consideră a fi demiurgul naturii, societății. În legătură cu cea de-a treia problemă, elevii claselor experimentale recunosc, cît se poate de exact, ca punct de plecare al idealismului obiectiv „spiritul absolut", independent de spiritul uman, abstracția, ca unica realitate, din care ar deriva lumea obiectivă și care în evoluția sa ar cunoaște teza, antiteza și sinteza.

În schimb, la clasele de control se observă, în majoritatea cazurilor, rezolvarea cu succes numai a primei probleme, evidentă în cuprinsul textului prezentat. La cea de-a doua și a treia problemă, elevii claselor de control au răspuns căutînd mecanic rezolvarea printre termenii textului dat, stabilind în foarte puține cazuri legătura cu cele tratate la lecția respectivă și valorificînd în mică măsură cunoștințele lor de la acea lecție. Uneori se face simțită și o anumită nedelimitare a diferitelor concepții filozofice, aceasta desigur din lipsa unor deprinderi de analiză a textului de filozofie.

Cu privire la rezultatele bune obținute de clasele experimentale, remarcăm că ele sînt motivate în condițiile folosirii judicioase a unor fragmente de texte filozofice la lecțiile de istoria filozofiei. Dacă la matematică criteriul înțelegerii unei teorii poate fi considerat faptul că elevii devin capabili să aplice cunoștințele teoretice în situații variate, același criteriu poate fi adevărat și în cazul filozofiei. Dacă elevul reține unele idei din opera unui gînditor, datorită faptului că le-a înțeles cu adevărat, dacă are deprinderea de a analiza și interpreta teoria filozofică respectivă de pe pozițiile materialismului dialectic, utilizînd terminologia științifică adecvată, ca un bun spiritual propriu, se poate afirma cu certitudine că este vorba de însușirea anumitor elemente de bază ale gîndirii filozofice. Totodată e posibilă și constatarea că are loc un proces de interiorizare, de închegare a concepției științifice despre lume.

În concluzie, cu privire la problemele inițial formulate putem încheia :

La lecțiile de istoria filozofiei, în raport cu durata expunerii (de 30—40 minute), pot fi, și e de dorit să fie, utilizate aproximativ 3—5 fragmente de texte cuprinzînd în total 40—70 de rînduri.

Analiza unor fragmente de texte filozofice oferă posibilitatea cunoașterii relativ concrete a unor anumite aspecte esențiale ale operelor reprezentanților de seamă ai gîndirii social-politice dintr-o etapă istorică dată.

Diferitele aspecte ale operei filozofice — fapte concrete intuitive —, realizate cu o fragmentare suficient de pronunțată în predare, constituie baza noțiunilor de istoria filozofiei și asigură formarea unor cunoștințe de sinteză temeinice, care se verifică și în sensul că permit elevilor deprinși cu analize de texte filozofice să treacă la recunoașterea conceptelor studiate și la corelarea acestora cu conținutul unui fragment nou, mai puțin cunoscut, la rezolvarea în mod independent a unei anumite probleme.

În acest fel pot fi create premisele unei culturi generale în domeniul filozofiei. Totodată, elevilor li se dă de fapt posibilitatea de a trece în perspectivă

la studiul individual independent al unor noi fragmente și opere filozofice. Mai important, aceste priceperi și deprinderi de lectură și de apreciere a unui fragment de operă sau a unei opere în ansamblu contribuie la dezvoltarea gîndirii și a capacității de interpretare critică marxistă. Modul de a gîndi și de a aprecia în spiritul materialismului dialectic devine astfel treptat o parte integrantă din gîndirea și din judecata tineretului din liceu.

КООРДИНАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕКСТОВ ПО ФИЛОСОФИИ НА ОТДЕЛЬНЫХ УРОКАХ ПО ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ

(Резюме)

Авторы представляют эксперимент проведенный в четырех XII-х классах гимназии, касающийся использования библиографического материала — философские тексты — на уроках истории философии. Полученные результаты доказывают, что философские тексты представляют возможность ознакомигяся с главнейшими аспектами творчества выдающихся представителей социально-политическото мышления, формирования синтетизирующих знании. Помимо этого, навыки чтения и оценки определенного отрывка философского творчества содействуют развитию мышления и способности рассматривать его в духе диалектического материализма.

COORDONNÉES DE L'UTILISATION DES TEXTES PHILOSOPHIQUES PENDANT QUELQUES LEÇONS D'HISTOIRE DE LA PHILOSOPHIE

(Résumé)

Les auteurs présentent un expériment entrepris dans quatre classes de XII-ème du lycée, concernant l'utilisation du matériel bibliographique— textes philosophiques — pendant les leçons d'histoire de la philosophie. Les bons résultats obtenus ont démontré que les textes philosophiques offrent la possibilité de connaître les aspects essentiels des oeuvres des représentants remarquables de la pensée social-politique, de la formation de quelques connaissances de synthèse. De même, les habitudes de lecture et d'appréciation d'un fragment d'une oeuvre philosophique contribue au développement de la pensée et de la capacité d'interprétation dans l'esprit du matérialisme dialectique.

DIRECTIONS OF USING THE PHILOSOPHICAL TEXTES TO SOME LESSONS OF HISTORY OF PHILOSOPHY

(Abstract)

The authors show an experiment carried on to four classes of the 12th form regarding the use of bibliographical material philosophical texts — to the lessons of the history of philosophy. The good results achieved by the experiment demonstrated the fact that the philosophical texts give the possibility of knowing the fundamental aspects of the works of the outstanding personalities of the social-political thought, of the formation of some global knowledge. At the same time, the habits of reading and appreciation of an excerpt out of a philosophical work contribute to the development of thought and the power of interpretation in the Marxist way of thinking.

Opinii asupra căilor de dezvoltare a creativităţii la elevii mici

R. MIHALEVICI
cercetător ştiinţific principal
Centrul de ştiinţe sociale, Cluj
M. CIUPE
Şcoala generală nr. 1
L. TĂUTU
Şcoala generală nr. 4
M. KESERIU
Liceul nr. 11

Epoca contemporană a ridicat gîndirea independentă şi spiritul inovator la rang de însuşiri psihologice de prim ordin, impunîndu-le astfel psihologiei şi pedagogiei ca subiect de cercetare.

Azi, tot mai mulţi autori aderă la părerea că originalitatea şi inventivitatea nu sînt apanajul exclusiv al unor personalităţi superior dotate, ci însuşiri ale personalităţii umane, de care dispune fiecare individ în parte. În cercetarea prezentă am adoptat acest punct de vedere, adaptîndu-l la elevii mici.

Mulţi autori, ca J. P. Guilford[1], H. F. Harding[2], V. Löwenfeld[3], Al. Roşca[4], afirma că punerea în evidenţă a valorilor individuale depinde în mare măsură de sistemul instructiv-educativ. R. B. Macleon[5] susţine chiar că toţi copiii sînt creativi pînă în momentul în care adulţii, prin sistemul lor de instrucţie, prin autoritatea şi disciplina impusă dinafară, nu le înăbuşe originalitatea. Blocajele psihologice, care cupează curiozitatea şi provoacă moduri închistate de gîndire, sînt rodul principiilor şi regulilor prezentate drept inalienabile, al cultivării excesive a unor tipuri rigide de judecată. Deseori, pentru a nu intra în conflict cu mediul, arată C. Moustakas[6], individul se supune opiniilor persoanelor autoritare renunţînd total sau refulînd în bună măsură tendinţele spre unicitate şi căutare. Astfel se taie aripile imaginaţiei, se anulează înclinaţiile spre nou, curajul opiniilor singulare.

---

[1] J. P. Guilford, *Creativity: its measurement and development, A source book for creative thinking*, red. H. F. Harding and J. P. Parnes, New York, Ch. Scribner's Sons, 1962, p. 151—169.

[2] H. F. Harding, *The need for a more creative tend in american education*, idem. p. 3—8.

[3] V. Löwenfeld, W. L. Brittain, *Creative and mental growth*, New Jersey, Toronto, The Macmillan Comp., 1967.

[4] Al. Roşca, *Condiţiile dezvoltării flexibilităţii şi creativităţii gîndirii*, în *Creativitate, modele, programare*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1967, p. 9—37.

[5] R. B. Macleon, *Retrospect and prospect, Contemporrary approaches in creative thinking*, Ed. H. E. Gruber, G. Terrell, M. Wertheimer, 1962, p. 175—214.

[6] C. Moustakas, *Creativity and conformity*, Princeton, New Jersey, D. van Nostrand Comp., 1967.

M. N. Volokitina[7] a demonstrat că aceiași elevi din clasa I, care în clasă par lipsiți de elasticitate intelectuală și sînt fixați asupra unei idei, devin foarte inventivi în condiții relaxate. Fixismul dispare pe măsură ce învățătorul pretinde muncă și gîndire creatoare[8]. Nici chiar în cazul copiilor superior dotați, spune E. P. Torrance[9], talentul nu se manifestă în mod spontan. Este eronat, inuman chiar, față de copil și aptitudinile sale, să te bizui pe șansă. Nedirijat, potențialul existent se pierde, se anihilează, iar energia și curiozitatea vor erupe în forme indezirabile, transformînd copilul dotat într-un ins nerealizat, nemulțumit, anarhic uneori.

Există și opinii care susțin că nu se poate vorbi despre creativitate la școlari, întrucît, fiind lipsiți de experiența necesară, ei nu pot produce valori sociale reale. Abordînd problema creativității din unghiul de vedere psihologic, valoarea socială a produsului trece pe plan secundar, hotărîtoare fiind procesele psihice intime care concură la actul creației și-l definesc ca atare. Credem că orice activitate cu caracter independent, realizată printr-un efort de gîndire personală, concretizată prin restructurarea sau reordonarea cunoștințelor anterioare, care se conturează într-un răspuns sau într-o soluție nouă, originală, poartă în sine elementele creației. De aceea, psihologic vorbind, activitatea elevului care investigînd descoperă adevăruri noi pentru el poate fi socotită creatoare, chiar dacă produsele date nu contribuie la evoluția culturii umane în general.

Obiectul articolului de față îl constituie posibilitatea stimulării spiritului creator al elevilor mici și eficiența unui sistem de lecții organizat în acest scop, probleme desprinse dintr-o cercetare mai amplă, care urmărește descifrarea specificului creativității și caracteristicile evoluției acesteia la școlarii din clasele I—III.

METODICA CERCETĂRII

Manifestîndu-se în procesul complicat de realizare a unui produs nou și într-un stil intelectual-motivațional, gîndirea, atitudinea și activitatea creatoare angajează întreaga personalitate, cu forțele ei intelectuale, cu trăirile afective, cu efortul voluntar, și motivele mobilizatoare, dezvoltînd-o în același timp pe toți acești parametri. În opinia noastră, stilul intelectual și motivațional se fundamentează — datorită curiozității, spontaneității, maleabilității și lipsei unei experiențe cognitive bine conturate — în primii ani de școală, influența învățătorului fiind covîrșitoare în această direcție. Credem, deci, că *procesul formării creativității trebuie început din clasa I.* În altă ordine de idei, fixînd momentul inițial al cercetării pe primul trimestru al clasei I, noi am mizat pe șanse sporite de a surprinde potențialul real al copiilor, nemodificat încă de gîndirea critică, neîngrădit de norme de raționament impuse dinafară. Subiecții sînt elevii a cinci clase paralele din patru școli din Cluj, reprezentînd medii sociale variate. Trei din aceste clase lucrează conform sistemului de lecții experimentale, iar două reprezintă colectivele de control. La probele inițiale, produsele elevilor din clasele de control au corelat pozitiv cu cele ale școlarilor din grupele alese pentru experiment, structura socială corespunzînd și ea cu cea a celorlalte clase.

---

[7] M. N. Volokitina, *Etudes sur la psychologie des élèves de la première classe*, „Enfance", 1956, nr. 1, p. 1—57.

[8] E. P. Torrance, *Guiding creative talent*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1962.

[9] E. P. Torrance, *Toward the more humean education of gifted children, Creativity: its educational implications*, red. J. C. Gowan, G. S. Demos, E. P. Torrance, New York, John Willey and Sons, 1967, p. 35—79.

După părerea noastră, acțiunea eficientă asupra unui fenomen psihic atît de complex cum este creativitatea poate fi concepută numai *sub forma unor influențe psiho-pedagogice care încep de timpuriu, se exercită în timp, sistematic, multilateral, modelînd copiii prin întregul conținut și prin întreaga metodică de predare.* Un experiment de scurtă durată, deși lesnicios, nu poate afecta într-o măsură sensibilă și concludentă creativitatea, tot așa cum cercetările desfășurate în cadrul unei discipline sau al unui număr restrîns de discipline nu pot aduce decît argumente înguste, specifice dezvoltării potențialului creator într-un domeniu, excluzînd poate tocmai pe acela în care unii copii ar fi avut mai multe posibilități.

În această accepțiune, calea naturală ni s-a părut cea a elaborării unui sistem de lecții proiectate pentru șapte trimestre, valorificînd conținutul tuturor obiectelor de învățămînt. Sistemul experimental dat se inserează în activitatea zilnică, brodîndu-se pe programa școlară și pe manualele claselor respective.

PRINCIPIILE FUNDAMENTALE ALE SISTEMULUI EXPERIMENTAL DE LECȚII

Spațiul restrîns ne obligă la prezentarea sistemului experimental de lecții numai în principiile sale fundamentale, urmînd ca descrierea amănunțită să aibă loc cu alte ocazii.

Considerăm, așa cum arată C. Rogers [10], H. F. Darrow [11], M. Wild [12], A. Miel [13], V. Löwenfeld [14], că atmosfera care domină în procesul de învățămînt are funcții educative importante. Climatul conformist, procedeele stereotipe, dezaprobarea ideilor personale și a încercărilor de a ieși din cadrele fixe, se imprimă adînc în psihicul școlarilor, avînd drept urmare gîndirea șablonată, lipsită de pasiunea cunoașterii și comoditate intelectuală. Dincolo de consecințele intelectuale, climatul generează o imagine deformată despre valorile proprii : neîncrederea în sine, înhibarea tendințelor spre originalitate, spre investigație.

Crearea și întreținerea unui cadru propice atitudinii și activității intelectuale independente, care să favorizeze : dezvoltarea încrederii în sine, a curiozității și intereselor intelectuale, a atitudinii investigatoare, devine în experimentul nostru, în mod firesc, *o problemă metodică primordială,* cu caracter general.

În vederea stimulării încrederii în forțele proprii, se subliniază mereu posibilitățile fiecărui elev în parte și ale colectivului în întregime ; se apreciază orice încercare, mai ales cele care poartă amprenta căutărilor individuale — chiar dacă acestea nu se finalizează în soluții sau produse bine conturate ; se acceptă și se laudă modurile personale de a judeca și lucra, acestea avînd o pondere mare în acordarea notelor ; se scoate în evidență de fiecare dată participarea activă la lecții ; se subliniază și se califică realizările, succesele, progresul. Crescînd cu grijă dificultățile, netezind în permanență calea spre succes, se oferă elevilor slabi, lenți sau timizi, precum și celor care încearcă periodic

[10] C. Rogers, *Toward a theory of creativity, Creativity and its cultivation,* red. H. H. Anderson, Harper and Row, 1959.
[11] H. F. Darrow, R. van Allen, *Independent activities for creative learning,* New York, Theachers College Press, Columbia Univ., 1966.
[12] M. Wild, *Creativity in the elementary school,* New York, Apleton Century Crofts, 1959.
[13] A. Miel, *Creativity in teaching,* ed. II, Belmond California, Wadsworth Publ. Comp., 1966.
[14] V. Löwenfeld, *Op. cit*

stări de dezinteres sau de neîncredere, prilejuri de apreciere și de trăiri afective pozitive.

În dezvoltarea interesului și a atitudinii investigatoare, noi am mizat pe curiozitatea spontană și pe dorința naturală de a descoperi mereu ceva nou. Este știut că numai copiii care au fost descurajați nu pun întrebări, dar, dialogînd cu sine, ei își formulează singuri tot felul de explicații ireale. De aceea, noi solicităm mereu elevii să întrebe, lăsăm voit nelămurite aspecte ale lecțiilor, pentru a suscita curiozitatea. Întrebările nu rămîn niciodată fără răspuns, soluțiile fiind totdeauna rodul eforturilor întregului colectiv antrenat și dirijat în rezolvare. Reversul acestor procedee sînt întrebările învățătorului, menite să intrige, să înfigă — după expresia deosebit de plastică a lui E. P. Torrance — „ghimpi în carne", care incită la judecată, la investigații. O largă și variată gamă de probleme de tip și conținut variat, care cuprind elemente inedite, ce se cer cercetate, sarcini mereu noi destinate dezlegării și descoperirii variatelor modalități de soluționare sau formulare, vin să întrețină o atmosferă de cercetare și să formeze spiritul de investigație. Chiar și pe parcursul expunerii sau demonstrațiilor învățătoarei, școlarii noștri încearcă, în așteptarea întrebărilor sau sarcinilor noi, acea stare de tensiune intelectuală care generează interesul și activismul.

Un laitmotiv al acestui cadru este strădania spre degajare, naturalețe, veselie chiar, rîsul și umorul croindu-și deseori drum. Multe dintre activitățile dificile și complicate decurg sub formă de joc și competiție. Evitînd impresia de efort, copiii lucrează cu deosebită intensitate, mobilizîndu-și la maximum resursele psihice, fără a încerca senzația de plictiseală și oboseală. Evident, un atare climat psihologic favorizează în mod optim descătușarea potențialului intelectual și trezește *activismul* elevilor, stimulat și folosit de noi ca metodă cu caracter general și constant.

Dacă creativitatea este capacitatea de a utiliza cunoștințele și imaginile experienței anterioare în construirea unor concluzii, structuri sau soluții noi, de a privi materialele, obiectele, formele în ipostaze inedite, de a produce ceva original prin prelucrarea informației vechi, înseamnă că metodica dezvoltării gîndirii independente și a creativității nu poate fi decît cea a *exersării elevilor în procedeele intelectuale care intră în componența creației.* Substratul activismului în cazul nostru sînt procesele psihice care concură la producția personală și originală.

Subliniem în primul rînd faptul că din sistemul elaborat au fost omise aproape cu desăvîrșire lecțiile care transmit informații gata prelucrate, care furnizează în întregime explicațiile. Elucidarea problemelor noi, completarea aspectelor, concretizările, revin — cel puțin parțial — elevilor, spre cercetare și rezolvare independentă sau colectivă.

Investigația colectivă are de obicei caracterul unor ședințe de asalt de idei (brainstorming), în prima fază, cea de emitere liberă de idei și ipoteze. Cerînd elevilor să enunțe toate părerile sau soluțiile ce se nasc în mintea lor în legătură cu o temă dată, antrenîndu-i în căutarea tuturor explicațiilor și variantelor unor probleme, dîndu-le libertatea de a interpela pe ceilalți, de a adăuga, noi deprindem elevii să-și sondeze mintea în căutarea dezlegărilor cît mai variate și mai originale, înlăturînd de la început prejudecata unor cadre rigide de gîndire. Lucrînd în grup, copiii se scot reciproc din punctul mort și astfel activitățile decurg viu, prompt. Din manifestarea descătușată și nestăvilită a intelectului se naște o avalanșă de idei — rod al judecății și creației colective — care oferă fiecărui copil în parte nu numai o bogată informație, dar și o imagine asupra com-

plexității fenomenelor și a varietății modalităților de a le aborda. Sîntem convinși că aceasta este viziunea caracteristică creatorului.

Ulterior, se accentuează caracterul independent al activității, copiii lucrînd în scris. Produsele muncii independente sînt analizate și completate prin dezbaterile frontale, iar aprecierile se fac mai ales în funcție de originalitatea răspunsului și de efortul depus în căutarea acestuia.

Alt procedeu este cel al *observării active*, îndreptate spre analiza detaliată a fenomenelor, materialelor, formelor. El se utilizează aproape la fiecare lecție și în funcție de caracterul acesteia se desfășoară în prezența obiectelor, plantelor reale sau pe mulaje, tablouri, forme geometrice etc. Procedeul nu reclamă situații, fenomene neobișnuite. Orice substanță sau obiect, orice însușire a acestora (culoare, formă, dimensiune), poate constitui materialul necesar observației și judecății. Atenția copiilor este dirijată nu numai spre intuirea exactă a trăsăturilor esențiale, dar și spre aspectele inedite, spre însușirile speciale, neobișnuite sau care nu se dezvăluie observației de la prima privire. Îndemnînd școlarii „să nu fie orbi", orientînd observația, învățătoarele urmăresc dezinhibarea laturilor aparent nesemnificative sau a celor care au rămas în umbră. Observațiile sînt însă acceptate numai atunci cînd elevii își pot argumenta afirmațiile prin aspecte sau laturi concrete, desprinse din materialul analizat și cînd reușesc să descifreze, măcar parțial, cauzalitatea fenomenelor observate, într-un cuvînt atunci cînd procesul de observare este însoțit de analiza mintală a datelor intuite. Acest tip de activitate dezvoltă simțul observației și receptivitatea, însușiri necesare analizei multilaterale, depistării aspectelor noi, surprinzătoare, ascunse în spatele lucrurilor evidente.

Percepția directă este completată de procedee verbale, care o întregesc și o ridică pe planul generalizărilor. *Este vorba de jocurile de însușiri și comparații.* Unul din aceste jocuri se referă la enunțul prompt, fluent, al tuturor însușirilor unui obiect, unei ființe sau unui material, indicat de pedagog. În urma discuțiilor, însușirile se grupează, selectîndu-se cele esențiale, pe de o parte, și cele particulare sau neobișnuite, pe de altă parte. Cu altă ocazie se cere elevilor să compare persoana, obiectul, materialul dat cu alte persoane sau obiecte, subliniindu-se însușirile comune prin care, la nevoie, obiectele se pot înlocui reciproc. Ulterior, procedeul se inversează, elevii fiind solicitați în depistarea obiectelor, materialelor, persoanelor cărora li se pot atribui aceleași însușiri (întîi o însușire, apoi un grup de însușiri). Într-o altă fază, elevii lucrează cu liste paralele de obiecte și de atribute, avînd sarcina de a selecta atributele și de a le corela la diferite obiecte. Socotim că aceste activități înlesnesc sistematizarea cunoștințelor și generalizările după criteriul însușirilor și atributelor comune.

Dacă procedeele de mai sus tind să stimuleze receptivitatea și analiza sensibilă și profundă, alt grup de procedee este orientat spre dezvoltarea capacităților de a produce sinteze complexe. Folosind în mod variat materialul perceput multilateral, copiii sînt exersați în căutarea și elaborarea unor idei sau soluții cît mai variate, avînd totodată caracter de utilitate. O categorie de procedee de acest tip a fost denumită de noi *procedeul variantelor* — sau simplu *variantele*. La lecțiile de citire se lucrează, spre exemplu, cu variantele aceluiași cuvînt, aceleiași idei, propoziții sau povestiri. Se cere elevilor să enunțe toate sinonimele cuvintelor și expresiilor noi și neobișnuite ; să formuleze propoziții cît mai variate și mai bogate, utilizînd aceleași 4—5 cuvinte ; să îmbogățească aceeași propoziție, adăugîndu-i noi cuvinte sau expresii și invers, să exprime aceeași idee folosind cuvinte diferite ; să povestească aceeași lectură în cît mai variate feluri. La aritmetică se practică frecvent formularea variată a aceluiași exercițiu sau a aceleiași probleme.

cu condiția ca esența sau rezultatele acestora să nu sufere modificări (spre exemplu : $5 \times 7 = 35$; $35 = 5 \times 7$; $? = 5 \times 7$ etc.).

Copiii caută cu pasiune variante de exerciții sau probleme în care aceleași cifre sau operații se combină diferit, uneori la nesfîrșit, dînd rezultate diferite, sau în care aceleași rezultate pot fi obținute prin combinarea a diferite cifre sau a celor patru operații fundamentale.

Altă activitate, — practicată de asemenea sub formă de joc și competiție — este cea a *folosințelor*, denumită în mod plastic de către copii „jocul de-a mama nevoie". Se enunță un obiect sau un material și se cere elevilor să gîndească asupra tuturor modalităților de utilizare. Jocul se inversează apoi : se imaginează o situație concretă care reclamă construirea sau producerea unui obiect, unui edificiu dat. Copiii indică toate materialele, culorile, formele, care pot fi folosite în scopul dat, precum și — aceasta fiind latura mai importantă — obiectele sau materialele care le pot înlocui, în caz că mijloacele obișnuite lipsesc.

Procedeele de mai sus oferă copiilor imaginea complexității fenomenelor și a diversității posibilităților abordării lor, formînd totodată deprinderi de investigație multilaterală și de realizare variată.

Următorul procedeu privește *transformările* aduse materialului verbal, obiectual, figural, matematic. Aici se includ exerciții de modificare în cît mai diferite feluri posibile a sfîrșitului sau începutului unei lecturi sau povestiri, pentru a o face cît mai veselă, mai deosebită etc. ; înlocuirea personajelor păstrînd intriga povestirii ; alegerea altor titluri decît cele date, căutîndu-le pe cele mai potrivite, mai personale. La îndeletniciri practice, copiii modelează din anumite forme date (cub, con, sferă etc.) diferite obiecte sau figuri. Adăugînd și alte forme la cele inițiale, care rămîn constante în cadrul unei activități, combinîndu-le în chip variat, operînd pe formele date diferite aplicații sau încrustații, elevii le transformă mereu, creînd noi și noi produse. Același procedeu se aplică și la desen, unde formele în relief se înlocuiesc cu contururi date de învățător. Înscriind în aceste contururi diferite puncte, linii, hașururi etc. sau îmbinîndu-le în diferite chipuri, copiii produc felurite imagini, care se modifică mereu în urma restructurării materialului cu care se lucrează.

La aritmetică, exercițiile sînt supuse transformărilor prin micșorarea sau mărirea rezultatului de n ori, respectiv cu n unități, prin înlocuirea operațiilor date cu altele, prin adăugarea unor operații la cele date sau prin modificarea cifrelor cu care se lucrează păstrînd operațiile inițiale. Procedeul are revers : se cere copiilor să combine cifrele sau operațiile în așa fel, încît rezultatele să rămînă constante. În urma acestor exerciții, elevii înțeleg ce condiții anume acționează asupra rezultatului și schimbării lui, care modificări nu afectează rezultatul, precum și limitele în care ne putem permite să transformăm problemele matematice. Atribuim o funcție educativă puternică acestui procedeu, întrucît operațiile de modificare și transformare reprezintă componente esențiale ale creației, iar exersarea lor îi apropie pe copii de procesul creator.

Altă cale folosită în experiment este cea a *producției independente și originale propriu-zise*, a creației literare, matematice, artistice, practice — desigur la nivelul posibilităților vîrstei. Avînd un conținut foarte divers, activitățile date îmbracă cîteva variante metodice. Una dintre ele privește producția liberă de povestiri, desene, propoziții, probleme matematice, modele de împletit, decorare etc. Metodic, aceste activități sînt dificil de controlat și discutat în colectiv, datorită diversității lor, fiecare elev evoluînd în direcții foarte diferite. Din punct de vedere psihologic, ele sînt eficiente numai în anumite condiții și cu anumite limite.

Creaţia liberă, fără nici un fel de date, indicaţii, conturate cel puţin în linii mari, se realizează printr-o confabulaţie neselectivă, prin asociaţii întîmplătoare. Lipsite fiind de orice fel de criterii şi de ţel precis, gîndirea şi imaginaţia vagabondează de la o idee şi imagine la alta, fără ca subiectul să depună un efort intelectual special în urmărirea unei anumite concluzii sau aplicaţii. Activităţi ca atare au în concepţia noastră valoare educativă numai la persoane mai evoluate, care posedă tehnici şi direcţii proprii de creaţie. De aceea, noi le folosim deocamdată rar, cu scopul stimulării imaginaţiei şi al depănării fără oprelişti a ideilor, precum şi pentru a depista posibilităţile creatoare ale elevilor.

Altă categorie de activităţi de acest tip sînt cele care, deşi lasă libertate creaţiei independente, se desfăşoară pe baza unor indici precişi. Elevii povestesc, modelează, desenează pe teme date, compun probleme matematice de un anumit tip, pe baza unor anumite scheme.

Ultimul tip de activităţi din acest grup este cel al *combinaţiilor :* combinarea unei povestiri din idei fragmentare, compunerea de probleme matematice din date separate, neordonate sau insuficiente, care se cer completate ; combinarea de obiecte sau figuri din forme, contururi sau materiale diferite. Dirijînd gîndirea pe un anumit făgaş, spre anumite produse finale, ultimele două tipuri de exerciţii supun subiecţii la eforturi intelectuale mari şi de aceea ele au valoare formativă deosebită. Sarcinile şi datele precise implică o gîndire direcţionată, asemănătoare cu cea care intervine în creaţia propriu-zisă. Ele slujesc totodată şi drept criteriu al eficienţei întregului nostru sistem instructiv-educativ.

Desigur, delimitarea strictă a procedeelor de mai sus este dificilă, ele avînd contingenţe unele cu celelalte, împletindu-se şi constituind un sistem metodic unitar, îmbinat firesc cu conţinutul lecţiilor. Ele generează un stil general de lucru.

REZULTATE ŞI CONCLUZII PARŢIALE

Evoluţia creativităţii şi eficienţa sistemului experimental se urmăresc prin observaţii şi însemnări curente asupra manifestărilor şi printr-o baterie de nouă probe obiective, cu conţinut verbal, matematic, figurativ, aplicate concomitent la toţi subiecţii. Creînd situaţii problematice, probele obligă subiecţii la judecată independentă şi la producţie originală. Materialul obţinut este defalcat şi analizat din punctul de vedere al fluidităţii, flexibilităţii şi originalităţii. *

---

* Rezultatele au fost cotate astfel: pentru analiza fluidităţii, povestirea a fost defalcată pe unităţi de idei, fiecare idee fiind cotată cu un punct; tot cu un punct a fost cotat fiecare obiect enunţat de copii ca putînd fi efectuat din materialele date (proba a II-a), precum şi fiecare utilizare posibilă a obiectelor (proba a III-a). Cum în cazul flexibilităţii măsurăm capacitatea subiectului de a-şi restructura gîndirea şi a se orienta spre altă categorie de idei, acordăm în cotare cîte un punct pentru fiecare categorie nouă de idei (spre ex: utilizările posibile ale unui ziar: pentru a afla ştiri, pentru a citi anunţuri, programul de radio, a face din el coif, abajur etc. este cotat cu trei puncte, primele trei enunţuri făcînd parte din aceeaşi categorie). Cotarea originalităţii este dificilă, întrucît criteriile sînt greu de stabilit. Noi am recurs la clasificarea tuturor răspunsurilor şi la cotarea lor comparativă: răspunsurile unice se cotează cu 4, cele date de 2—3 elevi se cotează cu 3, cele întîlnite la 4—6 copii obţin cota 2, iar cele enunţate de mai mult de 6 şcolari se cotează cu 1.

Din cotele date se calculează mediile pentru fiecare subiect şi mediile grupului dat, obţinîndu-se astfel medii pentru fluenţă, flexibilitate şi originalitate la toate probele. Mediile constituie datele cu care s-a operat în calculul rapoartelor critice şi a semnificaţiei diferenţelor.

Prezentăm în cele ce urmează cîteva date preliminare, obţinute pînă la finele primului an de experimentare (clasa I). Din motive de spaţiu vom comenta rezultatele obţinute la trei din cele opt probe administrate şi anume: I. proba de imaginare a unei povestiri pe bază de tablou; II. proba de combinare mintală de obiecte din patru materiale date (sfoară, pînză, cuie, lemn) şi III. proba de utilizări neobişnuite. Alegerea a fost determinată de faptul că probele date, fiind foarte diferite unele de altele, solicită evident procese psihice variate şi ele. În acelaşi timp, ele pot fi revelatoare pentru cantitatea de exerciţii necesare unei performanţe într-un domeniu dat. Astfel, prima probă are la bază 32 de lecţii experimentale de creaţie verbală, cea de-a doua urmează unui număr de 6 lecţii de combinaţii obiectuale, iar ultima reprezintă o situaţie cu totul inedită pentru copiii din clasa I, asemenea exerciţii nefiind proiectate pentru anul şcolar dat.

TABELUL I

privind evoluţia realizată pe parcursul clasei I (din luna X—VI). Cotele exprimă raporturi critice şi semnificaţia diferenţelor dintre medii (obţinute conform cotării descrise mai sus)

Grupurile de subiecţi	Nr. subiecţilor	Proba I		Proba a II-a		Proba a III-a	
		A	B	A	B	A	B
Clasele experimentale (6 ani)	37	8,73 la $p < .01$	4,20 la $p < .01$	7,40 la $p < .01$	11,63 la $p < .01$	0,85 nesemn.	0,70 nesemn.
Clasele de control (6 ani)	21	1,88 nesemn.	2,10 la $p < .05$	4,10 la $p < .01$	1,90 nesemn.	0,53 nesemn.	0,45 nesemn.
Grupul exper. de 7 ani	13	2,69 la $p = .02$	3,19 la $p < .01$	6,50 la $p < .01$	3,90 la $p < .01$	0,43 nesemn.	0,68 nesemn.

Proba I : proba de povestire după tablou.
Proba a II-a : proba de combinare a unor obiecte din materiale indicate.
Proba a III-a : de folosinţe neobişnuite.
Coloanele A : reprezintă fluiditatea (numărul de variante enunţate de subiecţi).
Coloanele B : reprezintă flexibilitatea, valoarea totală a variantelor emise.

Tabelul I ne pune în faţa unei evoluţii însemnate, înregistrate la elevii claselor experimentale. Capacitatea de a imagina independent o povestire şi de a efectua combinaţii mintale de obiecte a crescut puternic semnificativ, progresul referindu-se atît la: A. — fluenţă — numărul variantelor enunţate, cît şi la: B. — flexibilitate — posibilitatea de a produce combinaţii variate de imagini sau obiecte. În afară de aspectul fluenţei, la proba a II-a copiii claselor de control nu prezintă o dezvoltare semnificativă.

Rezultatele citate sînt susţinute de tabelul II, care demonstrează că la finele anului şcolar cele două grupe se diferenţiază net între ele, la prima probă semnificaţia diferenţelor aflîndu-se la pragul de $p < .01$, la ambele aspecte, iar la a doua la $p < .03$, atît la aspectul ce priveşte fluenţa, cît şi la cel referitor la flexibilitate.

TABELUL II

prezintă semnificaţia diferenţelor dintre rezultatele claselor experimentale şi cele de control, respectiv dintre grupa experimentală de 6 ani şi cea de 7 ani, la finele cl. I.

Grupurile de subiecţi	Proba I		Proba a II-a		Proba a III-a	
	A	B	A	B	A	B
Clasele experimentale — cl. de control	4,74 la p<.01	4,23 la p<.01	2,22 la p<.03	2,22 la p<.03	0,23 nesemn.	0,42 nesemn.
Grupul de 6 ani — subgrupa de 7 ani	0,70 nesemn.	0,27 nesemn.	0,99 nesemn.	4,50 la p<.01	0,44 nesemn.	2,09 la p=.06

Datele statistice sînt apropiate de ipotezele de lucru. Climatul de muncă degajată, stimularea căutărilor, aprecierea succesului şi crearea situaţiilor de activitate propriu-zisă creatoare au avut efect formativ asupra şcolarilor claselor experimentale. Chiar şi un număr scăzut de exerciţii (vezi proba a II-a) se soldează cu formarea unor modele de acţiune, care fundamentează restructurarea cunoştinţelor şi soluţionarea independentă. În condiţiile învăţămîntului tradiţional — chiar sub îndrumarea unor învăţători bine pregătiţi — copiii nu înregistrează progrese semnificative în adaptarea lor la condiţii şi acţiuni inedite. Rezultatele sînt cu atît mai grăitoare cu cît la probele iniţiale de la începutul anului, copiii din cele două grupe n-au prezentat diferenţe semnificative. Datele statistice obţinute din prelucrarea probelor efectuate la elevii de 7 ani susţin afirmaţiile de mai sus. Cei 13 subiecţi de 7 ani au evoluat în proporţii identice cu subgrupa celor de 6 ani cu care alcătuiesc o clasă, nediferenţiindu-se de aceştia din urmă în mod semnificativ nici la începutul nici la sfîrşitul anului. Între cele două subgrupe nu se înscrie decît o singură diferenţă semnificativă la finele anului şcolar.

Calculele statistice nu mai reflectă aceeaşi linie univoc ascendentă, atunci cînd trecem la analiza unităţilor de idei sau de imagini propriu-zis originale, cu caracter de unicitate. Luate în sine, segmentele inedite prezintă — în unele cazuri — spre exemplu în proba I la grupul experimental de 6 ani, o creştere procentuală de la 14,51% la începutul anului, la 23,11% la sfîrşitul anului, la elevi de 7 ani procentul acesta dublîndu-se de la 13% la 26,62%. Integrînd însă unităţile de idei originale în totalul de unităţi din care se constituie răspunsurile la o probă în integritatea sa şi calculînd diferenţele dintre frecvenţa variantelor comune şi cele originale, nu am descoperit deosebiri semnificative la nici una din probe, la nici un grup de 6 ani. Cu alte cuvinte, între începutul şi sfîrşitul anului şcolar nu s-a înregistrat o evoluţie semnificativă sub raportul unicităţii răspunsurilor. Credem că fenomenul se explică prin creşterea puternic semnificativă a numărului de răspunsuri în contextul cărora evoluţia insuficient de masivă a unităţilor originale nu se face simţită, devine statistic nesemnificativă.

Raportul observat la finele anului şcolar între componentele creativităţii ne duce spre concluzia că prima componentă care are de cîştigat în urma exercitării creativităţii este fluiditatea. Este posibil ca acest fenomen să se datoreze în parte saltului pe care-l fac şcolarii clasei I în urma acumulării unei experienţe faptice

bogate, care se soldează cu o creştere în cursivitatea enunţurilor — dovadă că în această direcţie apare singurul coeficient care marchează un progres semnificativ la grupul de control. Stimularea şi punerea în acţiune a potenţialului creator în clasele experimentale a adus în perioada de timp scursă de la începutul anului o dezvoltare a gîndirii, care favorizează operarea mai lesnicioasă cu experienţa anterioară şi astfel elevii creează un număr crescut de imagini, treptat tot mai puţin comune. Creaţia originală masivă presupune însă o experienţă mai bogată şi structuri intelectuale mai complexe, mai plastice, cu valoare de transfer, nivel la care subiecţii noştri nu au ajuns încă în acest stadiu.

Grupul de 7 ani a înregistrat un progres puternic semnificativ ($p. < .01$) la proba de povestire, în enunţul unităţilor originale, ceea ce ar putea din nou să însemne că plusul de vîrstă favorizează o accelerare a dezvoltării.

Cea de-a III-a probă nu relevă progrese la nici unul din grupuri, nici sub aspectul fluenţei, nici sub cel al flexibilităţii sau originalităţii. Putem face deocamdată în această direcţie doar presupuneri : este posibil ca fiecare tip de situaţie, de problemă inedită, să se desfăşoare pe baza unor structuri interne intelectuale care se cer formate prin acţiuni specifice. Faptul că nici subiecţii de 6 sau de 7 ani ai claselor experimentale, nici cei din clasele de control nu au evoluat de-a lungul anului şi nici nu se diferenţiază unii de alţii ar veni în sprijinul acestei ipoteze. Avînd în vedere vîrsta fragedă a elevilor şi numărul relativ redus al lecţiilor experimentale, înclinăm să credem mai curînd că procesele de recombinare, de restructurare a experienţei anterioare, desfăşurate în anumite contexte sau domenii de activitate, deşi au cîştigat în mobilitate, nu s-au generalizat încă, nu s-au structurat la nivelul unor mijloace generale de acţiune cu care copiii să opereze în situaţii inedite. Desigur s-ar putea să fi intervenit blocajul generat de condiţii necunoscute, precum şi unele lacune în construirea sau în administrarea probei respective.

Referitor la manifestările exterioare, sistemul nostru de lecţii şi-a pus amprenta asupra elevilor claselor experimentale, încă din primele luni ale cercetării. Ei sînt mult mai vioi, mai receptivi decît elevii claselor de control, îşi manifestă liber curiozitatea şi spontaneitatea. În aceste clase, lecţiile se desfăşoară deosebit de activ, copiii nu se tem de problemele dificile, dimpotrivă, exprimă plăcere faţă de nou şi faţă de sarcinile care le solicită la maximum independenţa şi efortul, judecă singuri cu multă îndrăzneală, caută mereu soluţii originale, lăsînd impresia că nu sînt niciodată obosiţi sau plictisiţi.

Rămîne ca cercetarea care se află în curs să ateste presupunerile noastre şi să ne dea tabloul particularităţilor formării creativităţii la elevii mici.

МНЕНИЯ О ПУТЯХ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

(Резюме)

Настоящий очерк занимается вопросом развития творчества в классе училелями посредством традиционных методов обучения; авторы рассматривают три из них : бесду, упражнения и метод проверки и оценки.

Предварительно, вкратце определяется понятие творчества рассматриваемое как результат содействия различных умственных мотивационных-эмециональных факторов и среды. Несмотря на то, что подчеркивается роль учителя в процессе развития творческого духа учащихся, из очерка одновременно вытекают стимулирующие качества класса, как группы по отношению к своим членам.

OPINIONS SUR LES VOIES DU DÉVELOPPEMENT DE LA CRÉATIVITÉ CHEZ LES ÉLÈVES DE BAS ÂGE

(Résumé)

L'étude présente s'occupe du problème du développement de la créativité dans la classe scolaire par les professeurs, par l'intermède des méthodes traditionnelles d'enseignement, les auteurs insistant sur trois d'entre elles : la méthode de la conversation, la méthode de l'exercice et les méthodes d'appréciation et de contrôle.

Au préalable, on donne la définition succinte de la notion de créativité conçue de manière complexe comme effet de la coaction des différents facteurs intellectuels, motivationnels-émotionnels et de milieu environnant.

Bien qu'on accentue le rôle du professeur dans le processus de cultivation de l'esprit créateur des élèves, l'étude laisse entrevoir les qualités stimulatives de la classe, comme groupe, envers ses membres.

OPINIONS ON THE WAYS OF DEVELOPING CREATIVITY TO THE SMALL PUPILS

(Abstract)

The present study deals with the problem of developing creativity to the class by the teacher, through traditional methods of teaching, the authors emphasising three of them: the method of conversation, the method of exercise and the methods of evaluation and control.

At first the notion of creativity is stated briefly as a complex effect of coaction of various intellectual, motivational-emotional and background factors. Although the stress is put on the role of teacher in the process of training the creative way of pupils, the study suggests also the stimulating qualities of the class as a group towards its members.

Intercondiționarea funcțiilor familiei în realizarea rolului său formativ

V. MAGDALEN

Familia umană nu poate fi privită unilateral în nici una din manifestările și funcțiile ei. Acestea trebuie avute în vedere ca un tot organic, modalitate care numai ea asigură familiei însăși rolul de „funcție a societății" (Traian Herseni).

Rolul de funcție a societății este, prin excelență, un rol formativ. El se concretizează prin rezolvarea de către familie — în intercondiționarea cu alți factori, îndeosebi cu statul — a sarcinilor ei specifice în variate domenii : al reglementării relațiilor și cooperării între sexe (și generații) ; al promovării intereselor membrilor săi ; al procreării, îngrijirii, educării și integrării tinerelor generații în viața societății.

Formarea tinerelor generații, la care concură și școala, organizațiile de tineret, diferitele instituții cu caracter social, cultural, sanitar etc., prezintă o deosebită importanță pe plan general, constituind „unul din obiectivele centrale, îndatorire de onoare a partidului și statului, a întregii noastre societăți" [1].

Din sarcinile specifice ale familiei decurg funcțiile ei „interne" și „externe" (Ion Matei) care nu pot fi reduse la categoria celor „trei" funcții (biologică, economică, educativă) așa cum au fost consemnate în literatura din anii precedenți. De asemenea, nu pot fi delimitate rigid domeniile respective, în fiecare din ele exercitîndu-se de fapt mai multe funcții, între care există o strînsă interdependență a sferei de acțiune.

Astfel, chiar și pe tărîm biologic — care nu este „pur" biologic fiind în același timp social — se înfăptuiesc mai multe sarcini ; de acest domeniu nu țin numai relațiile sexuale și perpetuarea speciei, ci și moștenirea biologică, care nu constituie doar un „fapt natural". Creșterea biologică și psihică, dezvoltarea elementelor și aptitudinilor înnăscute, transmise pe calea genelor, procesul dezvoltării elementelor interne se formează și sub influența mediului familiei, acesta reprezentînd el însuși unul din factorii stimulativi, inclusiv pe plan educațional. Copilul dobîndește plenitudinea posibilităților transmise ereditar dacă mediul familial, considerat în legătură organică cu lumea înconjurătoare, are o influență favorabilă.

Totodată, perpetuarea speciei, este ea însăși o problemă socială, „rațională", nu numai una biologică ; de asemenea, ea nu este de loc o problemă „particulară", ci una general-socială, chiar politică. Deciziile limitative ale soților, provocate de variate cauze, au urmări care pot fi grave asupra populației, comunității umane date și care este nevoită să intervină în asigurarea natalității, în special prin intermediul măsurilor luate de stat. Natura măsurilor întreprinse, modalitățile de

[1] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Editura politică, București, 1968, vol. II, p. 603.

aplicare sînt esențiale pentru realizarea rolului familiei, rezolvarea problemei neputînd fi asigurată oricum și la comandă.

Interferarea sferelor de acțiune ale funcțiilor și efectele ei sub raportul formativ apar și mai pregnant în domeniul economic-administrativ gospodăresc.

Familia a avut pe toate treptele societății și continuă să aibă și în socialism multiple sarcini care țin de acest domeniu. Nu se poate trage concluzia că doborîrea vechii puteri, lichidarea proprietății privat-capitaliste asupra mijloacelor de producție și a claselor exploatatoare ar duce automat la micșorarea rolului familiei pe acest tărîm. Există ideea — avansată și în literatura noastră — care susține în esență că în socialism funcția economică a familiei ar fi „lipsită de obiect", deoarece a dispărut proprietatea capitalistă.

Unele izvoare, plecînd de la premisa justă că grupul familial a fost mai larg ori mai restrîns în raport cu rosturile lui economice, în diferite orînduiri și epoci fiind dublat de un „atelier" sau de o gospodărie, ajung la concluzia că, în societatea contemporană, pe măsură ce producția capătă un caracter socializat, familia se transformă dintr-un grup productiv într-unul de consum. Alte izvoare extind noua calitate și în sfera însușirii (asimilării) bunurilor spirituale.

E neindicată generalizarea și absolutizarea ideii că o dată cu dezvoltarea industrială și îndeosebi în socialism familia „încetează de a mai fi o unitate de producție", deși, evident, are loc în mod obiectiv un proces în această direcție. Dar, în covîrșitoarea majoritate a țărilor industrializate există un important procent de familii țărănești adesea de tip patriarhal ; ele funcționează ca unități de producție, rol pe care-l îndeplinesc și familiile de meșteșugari. Și în țări socialiste, inclusiv în Europa, procentul familiilor țărănești „unități de producție" nu-i de loc neglijabil, în unele țări reprezentînd chiar majoritatea populației și peste 3/4 sau 4/5 din gospodăriile agricole. Transformările sociale au afectat profund relațiile familiale, deosebirile dintre familia rurală și cea urbană fiind considerate ca fiind mai mult de ordin cantitativ decît calitativ. Dar, prima nu „a încetat" încă de a mai fi unitate de producție, deși nu se mai prezintă în formele de odinioară ; mai mult, și familia țărănească-cooperatistă lucrează pe lotul său individual și în curtea casei ca „unitate de producție", deși nu în aceeași proporție și cu același conținut ca în cazul familiei cu gospodărie, sau atelier, bazate pe proprietatea privată.

De asemenea, e greu de susținut că familia devine doar o unitate de consum și că funcțiile ei productive și educative (?) ar fi preluate de societate. Termenul „preluare" nu oglindește în mod real situația și e nepotrivit atît în cazul primei categorii de funcții, cît și în al celei de-a doua. Dacă familia e considerată „celulă" sau „unitate economică de bază" pe anumite trepte ale dezvoltării sociale, chiar și în această calitate ea a fost, concomitent, și producător și consumator și nu numai de bunuri materiale, ci și spirituale.

In societățile complexe, familia nu a fost totuși unitatea de producție hotărîtoare, iar funcțiile ei nu pot fi reduse cu precădere la calitatea de producător, pe lîngă faptul că, așa cum am arătat, nu se poate face o delimitare strictă între o calitate (de producător) și cealaltă (de consumator). O „preluare" de către societate a funcțiilor productive ale familiei contemporane nu poate fi totală, dacă nu absolutizăm termenul și nu-i negăm familiei orice rol, fie și indirect, în asigurarea producției sociale. Familia nu este identică cu brigada din cooperativă sau cu echipa din fabrică și nu funcționează ca atare în calitate de „unitate" de pro-

ducție, dar concură nemijlocit la realizarea producției prin unul sau mai mulți din membrii săi și, indirect, prin contribuția ei covîrșitoare la integrarea lor în producția socială. S-ar putea obiecta că aceasta din urmă ține mai mult de domeniul funcțiilor spiritual-educative ; dar, cum nu se poate face o delimitare rigidă între cele două categorii de funcții, putem spune tot așa de bine că, prin excelență, funcțiile economice au un conținut cultural-educativ, după cum și cele natural-biologice n-au mai puțin un caracter spiritual, anumite relații dezvăluind și latura afectivă, atitudinea etică umană ș.a.m.d.

Cît despre „preluarea" de către societate a funcțiilor educative ale familiei, ea are loc în și mai mică măsură decît în cazul funcțiilor economice, în esență fiind vorba de anumite înlesniri, de completări, de cooperare, de conjugare a eforturilor unei multitudini de factori.

Revenind la sarcinile economice ale familiei, parte din ele și le-a asumat statul socialist, degrevînd-o de o serie de poveri. De asemenea, s-a micșorat sectorul economiei domestice, eliminîndu-se numeroase activități gospodărești, trecute pe seama diverselor servicii publice. Bineînțeles, deocamdată, efectul unor astfel de înlesniri se resimte inegal, de la familie la familie, de la sat la oraș etc., în conformitate cu anumite condiții existente, cu cerințele legii contradicției dintre necesitate și posibilități, acestea din urmă fiind mai restrînse un timp ș.a.m.d.

Dar, chiar în condițiile generalizării acestor înlesniri, ale extinderii în și mai largă măsură a conlucrării statului cu familia, nu se micșorează sarcinile și răspunderile ei în domeniul respectiv, pentru că eliberarea femeii de o serie de servituți [2] care „o strivesc" (Lenin) și chiar despovărările economice care, oricum, în mod obiectiv, sînt încă restrînse, reprezintă numai o latură a chestiunii. Sarcinile economice ale familiei nu pot fi reduse strict la ceea ce se deduce din denumirea domeniului respectiv chiar dacă, datorită unor autori (Gh. Berescu, Ion Matei), această denumire are în prezent o formulare mai elastică, mai largă.

Familia e cea care asigură în principal întreținerea și îngrijirea, sub multiple aspecte, a copilului, fapt ce influențează considerabil dezvoltarea lui fizică și, implicit, psihică. Crearea condițiilor necesare favorabile cade, în primul rînd, în sarcina directă a familiei. De aceste condiții depind într-o măsură hotărîtoare dezvoltarea generală a copilului, echilibrul psihic, capacitatea lui de muncă, progresul în școală și chiar nivelul de start de mai tîrziu, cînd va păși de sine stătător în viață.

Toate condițiile materiale îndeplinesc concomitent rolul de stimuli spirituali, educativi, deși sînt, în același timp, factori cu cea mai autentică natură economică, ce nu poate fi ignorată. Dar, cînd vorbim de îngrijirea și formarea copiilor, de „investițiile" legate de acestea, putem să dăm actului o singură semnificație și exclusiv de ordin „pur" economic ? Faptul că la realizarea acestor sarcini concură și alți factori — în special statul — nu diminuează cu nimic rolul familiei, aceștia concurînd alături de ea la formarea noilor generații, dar fără a i se substitui în nici un domeniu.

În același timp, nu poate și nu trebuie să fie omisă chestiunea cea mai importantă, esențială, și anume că baza existenței o constituie munca, că în socialism nu poate fi concepută familia în afara muncii care, eliberată de exploatare, este izvo-

[2] După sociologii francezi Alfred Sauvy și Pierre Bugard, care prezintă comparativ situația din diferite regiuni continentale, femeile din țările socialiste europene consumă, pentru treburile casnice, 5,3 h. După C. Ionescu („Scînteia", 25. II. 1968) femeia căsătorită din țara noastră consumă peste 4 ore, după cele de serviciu, pentru aceste treburi, respectiv de trei ori mai mult decît bărbații; vezi și G. Berescu *„Etica muncii și modul de viață"*, E.A.R.S.R., Buc., 1969, p. 159 și 184.

rul principal atît al bunăstării oamenilor muncii, cît și al noilor valori umane ce pot apărea numai în noua orînduire. Încadrarea în muncă a membrilor familiei are, în primul rînd, ca mobil asigurarea existenței. Această realitate, de altfel principiu fundamental al socialismului, nu poate fi ignorată, chiar dacă motivațiile nu se reduc la nevoile stricte de trai, iar munca are azi, în condițiile țării noastre, alt conținut decît în trecut sau decît în țările în care n-a fost lichidată exploatarea omului de către om.

Mai mult, contrar susținerilor despre diminuarea importanței unor sarcini ale familiei pe motivul „preluării" lor de către societate, rolul familiei crește în noua orînduire tocmai prin faptul că participarea membrilor familiei la producția socială are sensuri radical diferite de cele din orînduirile precedente ; în această participare, familia, ca „celulă de bază a vieții sociale" contribuie atît la progresul social general, cît și la formarea membrilor săi potrivit cerințelor noilor norme morale. Educarea în spiritul eticii socialiste a muncii presupune cultivarea la copii și adolescenți, de către familie mai întîi, a spiritului de responsabilitate față de contribuția lor în sporirea avuției naționale, față de contribuția familiei în realizarea planurilor statului socialist cu toate implicațiile ce decurg din calitatea acestora de lege, față de rolul familiei în asigurarea condițiilor materiale, precum și spirituale, ale înaintării pe drumul comunismului, în fine, față de însăși poziția ce trebuie adoptată în raportul dintre creșterea bunăstării familiei și aportul ei la satisfacerea intereselor generale ale societății, ale națiunii socialiste.

Aci, credem, trebuie văzută, în primul rînd, esența unor transformări radicale ce au loc pe planul funcțiilor, inclusiv economice — și care nu sînt „pur" economice — ale familiei. Alte schimbări produse, desigur importante, prin degrevările asigurate cu ajutorul serviciilor publice și cele datorate modernizării menajului, sau cele concretizate în faptul că tatăl de familie nu mai dispune de prerogativele din trecut, nu sînt neapărat specifice socialismului ; ele sînt în general produsul lumii contemporane, avînd loc și în alte țări, economic avansate. Aceasta nu înseamnă că transformările, pe planul familiei, din cele două sisteme sociale opuse sînt de același nivel calitativ. Numai socialismul asigură deplina înflorire a familiei așezată pe temelia — radical diferită de cea din țările capitaliste — a noilor relații sociale, eliberate de exploatare.

★

Desigur, din necesitatea de a avea în vedere caracterul complex al funcțiilor economice administrativ-gospodărești (ca și al celor natural-biologice de altfel) și din întrepătrunderea organică a diferitelor domenii, nu trebuie dedus că ele pot fi confundate și nici ignorată specificitatea fiecăruia. În același timp, nici nu poate fi lărgită artificial sfera funcțiilor de ordin spiritual, cultural-educativ, ori absolutizat rolul acestora, la a cărui realizare, de altfel ca și la a celorlalte funcții, concură și alți factori, exteriori familiei.

Totuși, domeniul cel mai întins și variat este cel spiritual-educativ ; multiplele sarcini ale familiei prezintă o gamă nesfîrșită de valori ce izvorăsc din structura ei internă și din relațiile ei cu mediul înconjurător. În cadrul acestora, un foarte important rol îl au componentele psihice ale familiei, generate de condițiile obiective ale existenței sale în societate, de relațiile dintre soți, dintre aceștia ca părinți și copiii lor, precum și de ansamblul relațiilor sociale.

Legătura conjugală poate realiza cea mai intimă convietuire și armonie dacă baza căsătoriei este sănătoasă, dacă soții sînt legați prin țel comun, prin încre-

dere, dacă se ajută reciproc pentru deplina lor cunoaștere, bună conviețuire, pentru identificarea și dezvoltarea personalității lor. Procesul de colaborare și întrajutorare între sexe, al sentimentului de dragoste, are o existență istorică, însă e împiedicat în manifestarea lui deplină de tarele trecutelor orînduiri pe care lichidarea exploatării le înlătură, dar nu automat și de la sine, nu fără dificultăți în viața de familie. Socialismul creează realmente condiții pentru înflorirea acelor trăsături la care ne refeream, pentru afirmarea și exercitarea nestingherită de către familie a inegalabilului său rol în societate. Lichidarea exploatării asigură eliberarea și egalitatea femeii, participarea ei, pe scară largă, la producția socială, iar îngrijirea, creșterea, educarea copiilor și însăși gospodăria particulară devin „o instituție socială" (Engels).

Pe această bază se poate făuri o familie liberă, puternic sprijinită de către societate care, totodată, stabilește și noi criterii morale în guvernarea raporturilor dintre bărbat și femeie. Într-o astfel de familie sînt create condiții optime și pentru realizarea raporturilor dintre părinți și copii în conformitate cu comandamentele sociale, pentru dezvoltarea armonioasă a copilului, precum și pentru influențarea pozitivă a atitudinii membrilor ei în viața socială extrafamilială.

Pînă la un punct, aceste componente psihice (dar nu ele singure) sînt de domeniul a ceea ce numim valori general-umane, nespecifice unui anume tip de relații de producție, de orînduire socială. Dar și ele se află numai într-o relativă independență, neputîndu-se situa în afara determinismului social. Pe diferitele trepte ale evoluției societății, ale culturii în formele ei materiale și spirituale, esența umană suferă modificări ; în cadrul acelorași sisteme de valori apar elemente de diferențiere a căror gamă sporește cu cît înaintăm pe scara istoriei. Ca urmare, orice absolutizare a acestor componente psihice ar contrazice realitatea. Punctul de vedere psihologist prezintă ca imposibilă viața socială fără sau în afara familiei, care trebuie să constituie pentru soți și copii o școală a abnegației și a ajutorului reciproc, singura în măsură să asigure protecția individului, jucînd rolul de tampon între acesta și diversele surse de alienare.

Ideea că în afara familiei nu se poate concepe viața socială are un puternic fundament ce îi conferă viabilitate ; ea poate fi interpretată și ca o pledoarie în favoarea instituției și a vieții de familie. Dar, formula ignoră realitățile lumii contemporane, faptul că familia este produsul societății, ignoră intercondiționările ei, precum și caracterul tipului dat de familie și de stat, inegalitățile sociale și contradicțiile de clasă din lumea nesocialistă și care-și pun pecetea asupra relațiilor de familie.

De asemenea, ideea, familia ca tampon între individ și stat, reflectă o soluție paleativ pentru o situație precară, de nesiguranță, alienare, neliniște și tensiune, generată de relațiile de exploatare la care este supus individul ; se preconizează reducerea reacției lui la izolare, la refugiul în sînul familiei, concepută și ea în mod izolat și doar ca unic mediu relaxant, echilibrant. Familiei i se rezervă astfel menirea de a reduce consecințele încordării provocate de lupta dură pentru existență, de a proteja individul împotriva apăsării, impunerilor, presiunilor ce mutilează existența umană, exercitate de către puterea de stat ostilă maselor populare.

Fără îndoială, nu pot fi negate familiei asemenea posibilități și un asemenea rol. În general, omul modern e supus, în mod diurn, unor presiuni și tensiuni, adesea foarte puternice, capabile să provoace traume și drame psihice. De aci și nevoia unor remedii, precum și a unui refugiu, rol pe care-l poate îndeplini familia.

Oricum, trebuie şi este necesar ca ea să poată crea condiţii de reconfortare. Dar, menirea principală a familiei nu se reduce la postura de refugiu al individului. Funcţia educativă — una din principalele funcţii ale familiei — are o pondere deosebită în viaţa unui popor. Ea exprimă cel mai direct rolul familiei, privită în ansamblul funcţiilor sale, ca „element de coeziune", „o primă sinteză... ce vine să pregătească alta mai vastă pe care o realizează conceptul de naţiune" (L. Josserand).

Apreciind „familia conjugală", „bazată pe respectul persoanelor", drept „comunitatea cea mai durabilă", cu o mare putere de influenţă asupra individului, Petre Andrei îi atribuia, de asemenea, o însemnătate primordială în realizarea educaţiei văzute ca o funcţie socială de bază.

Cu atît mai important este rolul familiei în condiţiile în care puterea aparţine oamenilor muncii şi problemele ei se bucură de o atenţie deosebită. Politica — şi nu numai cea demografică — a factorilor responsabili, a partidului comunist ca forţă conducătoare, a noii puteri de stat, se caracterizează prin grija profundă pentru viitorul poporului, viitor pe care-l leagă în mod organic de necesitatea consolidării familiei sub multiple aspecte. În concepţia partidului nostru, familia are „un rol primordial în dezvoltarea şi înflorirea naţiunii socialiste... în educaţia tinerei generaţii" [3].

Este foarte util ca, în considerarea acestui rol al familiei să se aibă în vedere componentele ei psihice, evident fără exagerările psihologiste de care vorbeam ; aceste componente alcătuiesc forţele interne care asigură coeziunea şi trăinicia familiei, ajutînd-o să se integreze armonios mişcării forţelor externe. În condiţiile unităţii de ţeluri între forţele interne ale familiei şi cele externe ei, unitate întemeiată pe baza obiectivă a relaţiilor sociale socialiste, raporturile dintre părinţi şi copii dispun de maximum de avantaje pe care le pot oferi capacitatea şi resursele familiei în educarea noilor generaţii.

Familia constituie punctul de plecare, mediul şi faza iniţială în care copilul îşi formează primele impresii şi noţiuni asupra lumii înconjurătoare, primele obişnuinţe, deprinderi, convingeri, precum şi caracterul. După cum e şi firesc, părinţii constituie pentru copii primul şi, o perioadă relativ îndelungată, principalul criteriu moral şi izvor al aprecierii fenomenelor cu care ei vin în contact. Transmiterea, către copii, a primelor cunoştinţe, învăţarea limbii materne, formarea primelor deprinderi de viaţă, a primelor sentimente sociale şi a primelor virtuţi — sarcini de excepţională însemnătate pe plan naţional — constituie funcţia educativă de bază a familiei. De aci şi rolul covîrşitor al familiei în opera de formare a tinerei generaţii. Nu pledează împotriva deţinerii de către familie a acestui rol cazurile de delincvenţă juvenilă, destul de numeroase din păcate, datorate mai multor cauze la care nu ne putem referi aci. Cu atît mai mult nu avem în vedere cazurile patologice şi altele, singulare, care nu sînt semnificative pentru a se putea crede că pot diminua forţa influenţei familiei, rolul său educativ ; dimpotrivă, abaterile de la regulă vin să o confirme, copiii cu devieri de conduită şi delincvenţi fiind adesea produsul familiilor dezorganizate sau al celor în care ei au fost frustraţi de afecţiunea unuia sau a altuia din părinţi [4].

În mod obiectiv, puternica influenţă a familiei se explică prin totalitatea condiţiilor ei de existenţă, materiale şi spirituale, create în interiorul său şi pe

[3] Nicolae Ceauşescu, *Op. cit.*, p. 272.

[4] Vezi lucrările Simpozionului organizat în iunie 1970 de către M.A.I. şi Centrul de cercetări pentru problemele tineretului cu tema : *Cunoaşterea personalităţii şi problemele reeducării şi reintegrării infractorilor minori.*

potriva cărora, în mod organic, s-a modelat întreaga individualitate a copilului. Intervine faptul că în sînul familiei copilul petrece cea mai mare parte a timpului, chiar și după intrarea lui în școală, în organizația de pionieri, de U.T.C. Inevitabil, familia își exercită supravegherea în mod permanent și relativ mai complet decît în oricare alt loc sau instituție.

Se adaugă faptul — derivat din componentele psihice la care ne refeream mai sus — că influența familiei are un caracter cu totul particular și anume emoțional. Relațiile afective dintre părinți și copii sînt literalmente unice, de neînlocuit, în special în primii ani ai vieții copilului, cînd i se pun bazele personalității lui, părinții fiind și cel mai puternic factor de cultură care îi umple întreaga lume și, ar fi o gravă greșeală, dacă nu s-ar ține seama de această realitate.

Chiar în epoca pubertății și adolescenței, cînd au loc „marile răsturnări" de valori, negări de precepte adesea „tabu" înainte, cînd copilul se află în procese de adînci prefaceri fiziologice și spirituale, cînd familia a încetat să mai reprezinte unicul, cel mai sigur și autorizat critic și îndrumător, și atunci rolul ei este covîrșitor. Mai mult, se poate susține că legăturile afective persistă puternic în ciuda comportamentului exterior ce pare a nega autoritatea sau influența părinților. În diferite anchete, tinerii declară că în părinți au cea mai mare încredere ; în mamă, încrederea pare să fie totală, în diferite țări, straturi sociale, eșantioanele indicînd un accentuat fenomen de „matricentrism" (L. Rosenmayr, E. H. Erikson), explicabil prin rolul decisiv al mamei, mai ales în perioada copilăriei.

Formarea propriilor convingeri ale tînărului în devenire, a caracterului, a personalității sale, precum și a unor obișnuințe, deprinderi trainice (de muncă, comportament, de altă natură), găsește în familie, în marea majoritate a situațiilor, mediul favorizant, stimulator și însuși axul echilibrului de care are nevoie pentru a păși în viață.

Familia este aceea care înlesnește prima și, într-o măsură considerabilă, însușirea de către copil a cunoștințelor, a modului de comportare, de acțiune în mediul înconjurător, a noțiunilor și valorii lucrurilor cu care vine în contact, a normelor de conviețuire. Ea îl introduce treptat într-un proces de lungă durată, al adaptării la viață, la exigențele societății ; este așa-numitul proces al socializării, care dă copilului posibilitatea de a înțelege fenomenele sociale, de a conviețui social, de a reacționa adecvat la comportarea altora și de a-și fixa poziția proprie, de a participa la viața colectivă, de a aprecia critic, știind ce e bun sau rău, admis sau nu, prețuit sau condamnat de către societate.

De fapt, familia este în acest proces pista de „decolare" a copilului și, totodată, puntea de legătură cu mediul de ansamblu a cărui structură este variată (și variabilă) cuprinzînd, pe lîngă familie, cadrul general în care se află aceasta, vecinii mai apropiați și mai îndepărtați, însăși localitatea cu o serie de instituții cu care el ia contact din prima copilărie (de alimentație, sanitare, de cultură), încă cu mult înainte de școală, precum și în timpul școlarizării.

Dar nu numai atît ; în întreaga structură de influențare a mediului — în care apar feluriți factori ce acționează asupra organismului și psihicului copilului — familia intervine, trecînd prin filtrul ei influențele exterioare, direcționîndu-le, frînîndu-le sau stimulîndu-le. Desigur, arareori filtrul familial are caracter sistematic, riguros și capătă caracter de educație în sensul de transmitere planificată a unor valori ; pentru aceasta se cere timp, pricepere, un anumit grad de cultură, calități pedagogice pe care cei mai mulți părinți nu le au, cel puțin toate la un

loc. Totuşi, familia intervine destul de eficient, inclusiv în cazul părinţilor care formulează, din ignoranţă şi neînţelegere, pretenţii unilaterale cu privire la şcoală, la alţi factori etc. Ea intervine în discernerea diverselor valori, în reţinerea atenţiei copilului asupra unora din ele, în vederea formării personalităţii lui potrivit unui model la care mai fiecare familie se opreşte cu precădere.

Fără doar şi poate, „modelul" nu-i un proces singular, total propriu al familiei şi nu fiecare familie are unul care să difere fundamental de al celorlalte ; însăşi alegerea lui e un efect al condiţiilor sociale, ale căror transformări decid şi pe cele din cadrul familiei. Procesul de socializare e determinat de anumiţi factori care-şi pun o puternică amprentă asupra orientării către un anumit model. Dar nu pot fi ignorate particularităţile fiecărei familii, ceea ce şi explică de altfel deosebirile evidente în structura personalităţii indivizilor, chiar dacă ei sînt proveniţi din acelaşi loc, mediu social şi profesional. Deosebirile sînt accentuate şi în funcţie de faptul dacă indivizii sînt crescuţi într-o viaţă de familie armonioasă sau de familii cu conflicte, ori — în lipsa familiei proprii — în instituţii de asistenţă socială. Dar, oricare din acestea nu pot înlocui atmosfera familială şi copiii lipsiţi îndeosebi de grija specifică a mamei se resimt într-o măsură sau alta.

De modul în care acţionează familia depinde, într-o măsură considerabilă, întreaga orientare de mai tîrziu a copilului, nu numai şcolară ci şi profesională, precum şi din punctul de vedere al încadrării lui în tradiţiile şi cultura naţională, al integrării tînărului în viaţa publică a statului socialist. Astfel că, în procesul socializării, rolul familiei este covîrşitor, ea învăţînd pe copii cum să se adapteze şi să se conformeze normelor de comportament recunoscute de societate. Iar între acestea, un loc deosebit îl ocupă, în condiţiile societăţii noastre, cultivarea principiilor eticii comuniste, a patriotismului, transmiterea tradiţiilor înaintate ale poporului, formarea sentimentului demnităţii, al dreptăţii şi al adevărului — sarcini în realizarea cărora, „în calitate de mame şi educatoare, femeilor le revine un rol esenţial în formarea şi educarea tinerelor vlăstare ale patriei" [5].

ВЗАИМНОЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЕ ФУНКЦИЙ СЕМЬИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ЕЁ ФОРМАТИВНОЙ РОЛИ

(Резюме)

Семья является произведением общества, но и его функцией осуществляемой в взаимодействии многочисленных специфических задач. Нельзя строго оперировать с категорией этих „трех" функций, так как это было ранее изложено в литературе по этой теме, так как в сущности речь идет об областях, между которыми нельзя провести строгие границы и в пределах которых фактически действует несколько функции.

В статье подчеркивается взаимодействие всех функций, площадь действия и влияния каждой переплетается с другими. Все же, невзирая на область специфичной им, объективно, непосредственно или посредственно, имеют последствия на формативном, воспитательном плане.

Семья играет подавлающую роль в формировании и воспитании молодого поколения, в проведения процесса в жизнь общества. Поэтому, социалистическое общество, уделяющее особое внимание вопросам воспитания в многочисленных планах, уделяет семье первое место в пределах взаимодействия различных воспитательных факторов.

[5] Nicolae Ceauşescu, *Op. cit.*, vol. I, p. 505.

INTERCONDITIONNEMENT DES FONCTIONS DE LA FAMILLE DANS LA RÉALISATION DE SON RÔLE FORMATIF

(Résumé)

La famille est un produit de la société, mais aussi une fonction de celle-ci, qui se réalisé dans l'interaction de ses multiples tâches spécifiques. On ne peut pas opérer rigidement avec la catégorie des „trois" fonctions, telles qu'elles ont été mentionnées auparavant dans la littérature de spécialité, parce qu'au fond il s'agit de domaines dans lesquels ont ne peut pas tracer rigidement des frontières, et dans lesquels on exercite, en fait, plusieurs fonctions.

L'article pose l'accent sur l'interaction de toutes les fonctions, l'aire d'action et d'influence de chacune s'interférant avec les autres. Toutes les fonctions, sans tenir compte du domaine pour lequel elles sont spécifiques, ont objectivement, directement ou indirectement, des conséquences sur plan formatif, éducationnel.

La famille joue un rôle important dans la formation et dans l'éducation des jeunes générations, dans le déroulement du processus de leur intégration dans la vie d'ensemble de la société. C'est pour cela que la société socialiste, qui accorde une grande attention aux problèmes de l'éducation conçue sur des plans multiples, réserve à la famille une place primordiale parmi les interconditionnements, l'interaction des différents facteurs éducatifs.

THE CROSS-INFLUENCE OF THE FAMILY FUNCTIONS IN THE ACHIEVEMENT OF ITS FORMATIVE ROLE

(Abstract)

The family is a product of society and a function of this which is achieved in the cross-influence of its multiple specific tasks. One cannot rigidly operate with the category of the „three" functions as they were previously ascribed in the literature since we are talking about fields among which one cannot fix rigidly, boundaries and within which more functions are in fact operating.

In the paper the stress is laid on the interaction of all functions, the field of action and influence of each one interfering with the others. All of them, irrespective of the specific field, have objectively, directly or indirectly, results on the formative, educational level.

The family has an overhelming role in the formation and education of the younger generations, in the development of the process of their integration in the whole life of society. That is why the socialist society, which grants a great attention to the problems of education thought on multiple levels, gives the family a first-order place within the cross-influences, the interactions of various educational factors.

Dezvoltarea inteligenței prin problematizare

Lector univ. **TIBERIU CĂLIMAN**
Bacău

Dezvoltarea inteligenței se realizează permanent și prin mijloace variate, presupunînd sporirea capacității de analiză și sinteză și de aplicare a cunoștințelor în situații noi. În mod deosebit procesul acesta are loc în școală, căci aici, mai mult ca oriunde, i se solicită elevului un frecvent și îndelungat efort intelectual. Prin conținutul său concret și prin varietatea metodelor și procedeelor utilizate, actul învățării poate și trebuie, prin excelență, să asigure exersarea și dezvoltarea inteligenței școlare.

În cercetarea noastră, am plecat de la ideea că învățămîntul poate dezvolta inteligența într-un grad mai mare, atunci cînd el solicită, exersează mai frecvent această aptitudine, cînd elevilor li se solicită într-o mai mare măsură efectuarea operațiilor analitico-sintetice în rezolvarea anumitor activități. Ipotetic, am considerat că rezolvarea de probleme va antrena în mod deosebit inteligența și o va dezvolta și ne-am propus să demonstrăm acest lucru prin problematizarea predării. Cu alte cuvinte, folosirea problematizării în etapa predării produce efecte pozitive pe plan formativ și, în mod deosebit, contribuie la dezvoltarea inteligenței. Alături de acest obiectiv principal, cercetarea a reușit să evidențieze și alte efecte ale problematizării, cît și unele condiții psiho-pedagogice ce se impun a fi respectate în aplicarea ei.

Cercetarea s-a desfășurat de-a lungul a trei ani școlari (1967—1970), în orașul Bacău, la liceele nr. 1, 3 și 4 și la Școala generală nr. 20, cuprinzînd 18 clase și peste 600 elevi. În primul an s-au făcut asistențe la toate clasele (experimentale și de control), pentru a constata nivelul de pregătire, structura colectivelor de elevi și raporturile propunătorilor cu clasa, iar în următorii doi ani s-a trecut la aplicarea unui *sistem* de experimente privind predarea problematică la clasele a IV-a (geometrie), a VI-a (aritmetică, zoologie și geografie), a X-a (algebră și geografie), și a XI-a (literatura română). Înainte de introducerea experimentului s-au administrat probe (teste) de cunoștințe și s-au corelat cu situația școlară a fiecărei clase, la obiectul respectiv și în general, iar la clasa a VI-a s-au aplicat și teste de inteligență. După o perioadă de 3—6 luni de la experiment s-au administrat probele la toate clasele (control și experimentale), comparîndu-se capacitatea de analiză și sinteză la trei grupe predominante de întrebări : memorie, percepție sau (și) imaginație și, mai ales, gîndire.

Întrucît spațiul nu ne permite a relata toate experimentele, iar în general organizarea, desfășurarea și rezultatele obținute sînt asemănătoare, prezentăm în cele ce urmează experimentul de la clasa a IV-a privind predarea problematică a patrulaterelor (paralelogram, dreptunghi, pătrat, trapez) și a cercului.

În cercetare au fost cuprinse cinci clase : două experimentale și trei de control. Patru clase au fost egale ca nivel de pregătire, iar una dintre cele de control (C_1) mai bună ca toate acestea. La clasele experimentale s-au introdus două va-

riante : E_1 — predare problematică și E_2 — predare monologată, iar, concomitent, la clasele de control s-a predat în mod obișnuit, așa cum a considerat fiecare învățător în parte.

Obiectivul acestui experiment a fost acela de a demonstra că prin folosirea problematizării în predare elevii vor putea descoperi, înțelege și apoi aplica mai bine proprietățile figurilor geometrice și operațiilor corespunzătoare lor (definiția, felurile, operațiile de aflare a perimetrului sau a unei dimensiuni cînd se cunosc două date) și, mai ales, vor avea o capacitate superioară de analiză și sinteză (inteligență), atunci cînd vor avea nevoie să aplice aceste cunoștințe în situații noi.

Cu mici deosebiri, datorate conținutului concret al lecțiilor, situațiile problematice create în predare au cuprins următoarele momente importante : a) reactualizarea cunoștințelor anterioare ; b) prezentarea problemei ; c) formularea ipotezelor (soluțiilor) și compararea lor ; d) stabilirea și verificarea soluției (ipotezei) optime.

Ilustrăm cele de mai sus cu o secvență din protocolul lecției în care s-a predat *Cercul* și unde, prin problematizare, elevii au reușit să îmbunătățească definiția dată de manual :

a) Sînt reactualizate cunoștințele anterioare privind liniile și felurile lor (drepte, frînte, curbe), insistîndu-se asupra deosebirilor dintre ele.

b) Propunătorul desenează pe tablă diferite linii curbe (vezi desenul de mai jos), solicitînd elevilor recunoașterea lor. Elevii recunosc cercul. Învățătorul solicită elevilor să încerce singuri să definească cercul.

c) Sînt prezentate diferite definiții :

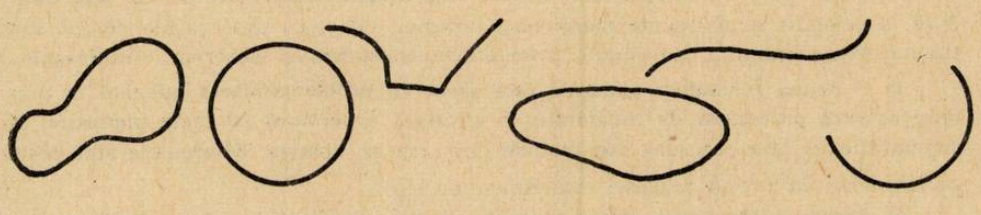
— elevul D. V. : „Cercul este o linie curbă" ;

— elevul H. C.: „Cercul este linia ale cărei puncte sînt egal depărtate de un punct fix" ;

— elevul M. F. : „Nu e corect. Cercul este o linie curbă închisă, ale cărei puncte sînt egal depărtate de un punct fix, care se numește centru" ;

— elevul C. V. : „Cercul este linia curbă ale cărei puncte sînt egal depărtate de un punct fix denumit centru" (n.a. — definiția dată de manual) ;

d) Clasa (nu învățătorul !) stabilește că formularea dată de elevul M. F. este cea corectă, celelalte formulări fiind inexacte, incomplete. Se trece la un alt moment al predării...



În timpul discuției, toți elevii sînt activi, urmărind cu atenție și interes corectitudinea diferitelor formulări. Se poate observa cu ușurință eficiența intervențiilor lor, aproape fiecare aducînd cîte o precizare importantă pentru a stabili condițiile necesare și suficiente în definirea exactă a cercului.

După o perioadă de trei luni de la experiment s-a dat o probă de control la toate clasele, care a cuprins trei categorii de întrebări, pentru fiecare categorie și întrebare acordîndu-se un punctaj de care s-a ținut seama în aprecierea răspunsurilor. De exemplu, pentru memorie : punctaj maxim 30 (ce se numește patrulater ?, cum se află perimetrul pătratului ?, de cîte feluri sînt trapezele ? etc.) ; pentru reprezentări : punctaj maxim 30 (cîte înălțimi se pot duce într-un paralelogram ?, ce deosebiri există între un pătrat și un paralelogram oarecare ?, la care paralelograme nu mai este nevoie să construim înălțimea ? etc. ; pentru gîndire : punctaj maxim 40

(cu cît este egală lungimea unui cerc a cărui rază este egală cu 15 cm ?, să se calculeze latura unui pătrat al cărui perimetru este de 86,4 cm. ; alegeți dimensiunile pe care le poate avea un dreptunghi al cărui perimetru este de 26 cm. etc.).

La fiecare categorie în parte, întrebările au avut un grad de dificultate diferit, pentru a da posibilitate tuturor elevilor să-și concretizeze cît mai bine cantitatea și calitatea cunoștințelor însușite și să-și demonstreze capacitatea de aplicare a acestora în noi situații. Dovada realizării acestei intenții o constituie dispersia normală a răspunsurilor date de colectivitatea de elevi la probe.

Rezultatele obținute de clasele experimentale și de control sînt redate sintetic în tabelul de mai jos :

Clasele	Nr. elevilor	Memorie			Reprezentări			Gîndire		
		Punct realizat	Media aritmetică	% realizat din punctul maxim	Punctul realizat	Media aritmetică	% realizat din punctul maxim	Punctul realizat	Media aritmetică	% realizat din punctu maxim
E_1	29	697	24,03	80,11%	642	22,14	73,80%	832	28,80	71,71%
E_2	30	613	20,33	67,77%	361	12,66	40,22%	428	14,26	35,66%
C_1	31	576	18,58	61,93%	388	12,52	41,72%	480	15,48	38,69%
C_2	29	403	13,24	34,14%	251	8,65	28,62%	239	8,25	20,60%
C_3	30	501	16,16	53,88%	309	10,26	34,22%	236	7,86	18,00%

Analiza datelor statistice ale acestui experiment, asemănătoare cu cele obținute la celelalte experimente menționate anterior, cît și cu observațiile directe din timpul experimentului, ne conduc spre cîteva constatări și observații interesante :

1) O primă constatare generală este aceea că *problematizarea* aplicată în predare *asigură procesului de învățămînt o eficiență superioară pe toate planurile*, în comparație cu alte procedee sau metode din care ea lipsește. Diferențele sînt peste tot evidente în favoarea clasei experimentale (E_1).

2) *Aceste diferențe* nu sînt însă egale, ci ele *cresc pe măsură ce crește gradul de dificultate al activității intelectuale.* Cu cît capacitatea de analiză și sinteză este mai solicitată, cu atît se măresc și distanțele dintre rezultatele obținute de elevii claselor de control (C_1, C_2, C_3) și de cei de la clasa experimentală, maximum fiind atins la probele de gîndire care cereau aplicarea în noi condiții a cunoștințelor însușite anterior. Dacă, de exemplu, la întrebările de memorie punctajul primei clase experimentale (E_1) este cu peste 12% mai bun ca la clasa unde s-a predat monologat (E_2), și cu aproape 19% mai ridicat ca la cea mai bună clasă de control (C_1), la întrebările de reprezentări diferențele cresc (73,80% la E_1, 40,22% la E_2 și 41,72% la C_1), pentru ca la cele de gîndire să devină impresionante (71,71% la E_1, față de 35,66% la E_2 și 38,69% la C_1). Continuînd analiza comparativă pe categorii de întrebări, am vedea că situația se repetă la fiecare caz în parte ; la întrebările în

care predomină memoria mecanică sînt cele mai mici diferențe (de exemplu : ce este înălțimea într-un paralelogram ?), pentru ca la cele ce presupun un ridicat nivel de analiză și sinteză și combinarea variată a cunoștințelor, elevii clasei E_1 obțin de cel puțin trei ori un rezultat mai bun față de cei de la E_2 și de 6—8 ori mai bun față de clasele de control.

3) Analiza diferențiată a răspunsurilor date de diferite categorii de elevi (buni, mediocri, slabi) de la clasa experimentală (E_1) și cele de control ne demonstrează un alt fapt interesant : media aritmetică a răspunsurilor date de elevii clasei experimentale nu este rezultatul numai al unor performanțe maxime obținute de o anumită categorie de elevi (foarte buni), ci și rezultatul progresului făcut de toți elevii acestei clase, în raport cu cei de la control. Aceasta dovedește că *problematizarea produce efecte pozitive asupra tuturor categoriilor de elevi.* Urmează ca, pe baza analizei comparative a rezultatelor obținute la celelalte experimente mai de durată, să cercetăm dacă *ritmul* progresului este același pentru toți elevii sau diferă de la o categorie la alta.

4) Deși *predarea monologată* nu are, ca intensitate, același efect ca problematizarea, ea *stimulează și dezvoltă într-o măsură mai mare capacitățile intelectuale ale elevilor decît predarea obișnuită* (expunerea, demonstrația etc.), *din care acest procedeu lipsește.* Convingătoare sînt rezultatele superioare obținute de elevii celei de-a doua clase experimentale (E_2) — în care s-a aplicat monologul — față de clasele de control, inițial egale ca nivel cu aceasta (C_2, C_3) sau chiar mai bune (C_1).

5) Dar, *efectele pozitive ale problematizării* nu se dovedesc numai pe planul activității intelectuale, ci ele *sînt pregnante și pe plan afectiv și volitiv.* În timpul rezolvării situațiilor-problemă, elevii dovedesc interes și atenție, trăiesc emoții și sentimente, iau atitudini, colaborează între ei, perseverează etc. Or, toate aceste stări afective și volitive nu numai că însoțesc, dar stimulează, alimentează efortul intelectual al elevilor, mărindu-i intensitatea și durata. Fără aceste stări, fără această „adeziune de natură afectivă din partea subiectului nu există activitate intelectuală" [1].

6) Pe baza constatărilor de mai sus, putem conchide că ipoteza cercetării noastre a fost confirmată : *problematizarea optimizează într-un înalt grad dezvoltarea tuturor proceselor intelectuale la toate categoriile de elevi, dar în mod deosebit dezvoltarea capacității de analiză și sinteză și de adaptare a cunoștințelor în situații noi, deci a inteligenței.* În același timp, problematizarea are un puternic și amplu efect formativ, dezvoltînd, în unitatea lor, toate laturile personalității școlarului.

Sigur că acest ridicat nivel de optimizare, pe care-l produce problematizarea asupra tuturor proceselor intelectuale, mai ales asupra celor superioare, se justifică prin intensa activizare pe care ea o determină. Răspunsul este prea general, fapt pentru care considerăm necesare unele explicații psiho-pedagogice precise, dintre care mai importante ni se par următoarele :

Problematizarea se bazează și, în același timp, răspunde curiozității și interesului elevului de a cunoaște, de a ști cît mai mult. Există o atracție a acestuia, și nu numai a lui, spre problematic, plăcerea de a descoperi prin proprie gîndire implicațiile ascunse [2]. Ea produce o *angajare complexă* a școlarului pe toate planurile (cognitiv, afectiv și volitiv), acesta trăind cu o mare intensitate actul cunoașterii. Curiozitatea și interesul îi mențin un ridicat tonus cortical ;

[1] V. Pavelcu, *Considerații cu privire la învățarea afectivă*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1968, p. 23.
[2] E. Rusu, *Psihologia activității matematice*, Editura științifică, 1969, p. 21.

el participă activ, urmărind atent activitatea pe care o desfăşoară sau se desfăşoară, efectuează permanent un încordat efort intelectual şi fizic, dar totul este făcut cu plăcere şi seriozitate, pînă la găsirea soluţiei optime. În final, actul „descoperirii" îi creează adevărate emoţii, dîndu-i satisfacţii din cele mai mari. „...Satisfacţia reuşitei într-o acţiune problematică este mult mai complexă, mai răscolitoare, mai patetică. Şi mult mai interesantă ca fenomen psihic: este cel mai caracteristic aspect al modului uman de a fi" [3]. Or, trebuie să recunoaştem, în comparaţie cu problematizarea, predarea tradiţională oferă foarte puţine ocazii în care elevii să-şi manifeste din plin personalitatea, să-şi valorifice cunoştinţele lor anterioare şi să-şi exercite aptitudinile, să trăiască la o asemenea tensiune actul învăţării. În al doilea rînd, prin însuşi cadrul colectiv în care ea se desfăşoară în etapa predării, problematizarea creează premise favorabile pentru colaborarea şi deci pentru activizarea tuturor elevilor clasei. Preocupaţi de a găsi soluţia optimă sau răspunsul corect, elevii se ajută, cooperează între ei, fac ipoteze, le susţin sau le neagă cu noi argumente sau contraargumente pe care le analizează şi selectează, deci alcătuiesc un grup real de lucru [4]. Indiferent de rolul pe care fiecare îl joacă în rezolvarea problemei — fie că propune, fie că ia atitudine faţă de cele propuse, fie şi numai pentru că urmăreşte cu atenţie confruntările celor de mai înainte — toţi elevii îşi reactualizează cunoştinţele anterioare, le analizează, le sintetizează şi le aplică în situaţii noi, sau învaţă de la ceilalţi colegi să facă acest lucru. Aici, *elevii gîndesc şi se învaţă să gîndească, aici li se solicită şi li se dezvoltă inteligenţa.*

În sfîrşit, problematizarea realizează o riguroasă *logicizare* a procesului de transmitere a cunoştinţelor, o apropiere a acestuia de logica internă a ştiinţei respective. Puşi în rolul de „descoperitori", elevii reproduc deseori etapele prin care a trecut omul de ştiinţă pentru a găsi un nou adevăr. Pentru a depăşi situaţiile noi, dificile, elevii acordă acestora maximum de atenţie şi de efort intelectual; ei îşi reactualizează vechile cunoştinţe, le selectează şi apoi le aplică în noile condiţii cerute de problemă. În acest mod, elevii îşi recapitulează, ierarhizează şi sistematizează permanent cunoştinţele. Esenţialul şi neesenţialul, adevărul şi eroarea se detaşează şi se opun între ele. Toate acestea fac ca, de la început, elevii să înţeleagă şi să-şi însuşească logic cunoştinţele, să le păstreze un timp îndelungat pe cele esenţiale şi să fie capabili să le aplice în noi împrejurări.

În practica şcolară prezentă, problematizarea este folosită rar şi cu destulă dificultate, faptul confirmînd că peste tot, în condiţiile unor programe încă încărcate, există o preferinţă a cadrelor didactice spre expunerea materialului [5]. Probabil că la această explicaţie se mai poate adăuga una: problematizarea, în comparaţie cu aplicarea altor metode şi procedee didactice, cere o pregătire mult mai minuţioasă şi calităţi didactice deosebite. Multiplele ei efecte pozitive pot fi obţinute numai dacă sînt cunoscute şi respectate anumite cerinţe privind organizarea şi desfăşurarea ei. Iată de ce, pe baza observaţiilor proprii, făcute la un mare număr de lecţii, clase şi obiecte în care predarea a fost organizată în acest fel, prezentăm în finalul acestei cercetări cîteva *cerinţe psiho-pedagogice* ce se impun a fi respectate pentru a asigura eficienţa problematizării:

a) Problematizarea nu poate şi nici nu trebuie să fie aplicată întotdeauna. Iar atunci cînd este aplicată, problema trebuie să aibă sens, să ţină seama de cu-

---

[3] *Ibidem*, p. 29.

[4] Al. Roşca, *Creativitatea gîndirii în grup*, în vol. *Creativitate, modele, programare* (sub red. aceluiaşi autor) Editura ştiinţifică, 1967, p. 42.

[5] Paul F. Brandwein, *Observations on teaching: Orerload and „the methods of intelligence"*, „The Science Teacher", Washington, nr. 2, 1969, p. 39.

noștințele anterioare ale elevilor, să trezească interesul, să fie clar enunțată și să solicite un efort din partea elevilor [6]. Limitele folosirii ei nu pot fi exact stabilite, dar ele sînt determinate, în primul rînd, de conținutul concret al lecției și de experiența de viață a elevilor. Nu în orice lecție se poate crea o reală situație problematică și nu întotdeauna elevii au suficiente posibilități pentru a găsi singuri soluția problemei. Ca atare, folosirea problematizării cere o atentă analiză a conținutului lecției, o cunoaștere temeinică a posibilității elevilor, cît și alegerea celui mai potrivit moment în care ea să se producă.

b) Prin însuși scopul ei, problematizarea solicită elevilor un intens efort intelectual, dar acest efort trebuie să fie în concordanță cu posibilitățile pe care le au aceștia în momentul respectiv, pentru a putea singuri depăși dificultatea ivită. Se cere, deci, ca problematizarea să fie accesibilă, căci în caz contrar ea își pierde sensul, nu mai poate produce efectele scontate.

c) Eficiența problematizării este condiționată și de mărimea și structura colectivului clasei. Cercetările psihologice asupra grupului real de lucru se confirmă și în această situație. „Productivitatea grupului (numărul soluțiilor găsite) crește proporțional cu mărimea grupului, într-o funcție negativă accelerată, ca efect al faptului că o problemă dată nu permite un număr nelimitat de soluții diferite" [7]. Reținînd această interesantă constatare și aplicînd-o la activitatea clasei de elevi, experiența ne-a condus la observația că, atunci cînd numărul elevilor dintr-o clasă depășește cu mult cifra de 30, activizarea acestora se face cu dificultate. În cazul problematizării, oricît de complexă ar fi „situația" creată, la rezolvarea ei nu poate participa marea majoritate a unei clase cu un număr mare de elevi. De asemenea, în clasele omogene problematizarea produce efecte mai puternice ; mai mulți elevi intervin direct în discuție, se creează o mai mare diversitate și bogăție de argumente și contraargumente și se manifestă mai puternic dorința fiecăruia de a „descoperi" *el* soluția. În clasele neomogene elevii mai buni au tendința de a monopoliza discuțiile, în majoritatea cazurilor ei participînd în mod direct și hotărîtor la rezolvarea problemei. Din această cauză, elevii slabi și mediocri ezită a-și exprima punctul propriu de vedere, a susține, contrazice sau completa opiniile celor dintîi. Mulți elevi din această categorie, dacă nu sînt stimulați la timp de către profesori, se mulțumesc numai să asiste la discuții. În aceste condiții, rolul cadrului didactic în activizarea întregii clase este hotărîtor.

d) Valoarea problematizării, mai ales pe plan formativ, crește cu cît elevii găsesc și rezolvă singuri diferitele etape din procesul de „redescoperire" a adevărului, cu cît ei efectuează un număr mai mare și mai complex de operații intelectuale. Așa cum au constatat și alți cercetători, gradul cel mai înalt de activizare pe care-l poate atinge problematizarea este atunci cînd „elevii formulează singuri atît întrebarea, cît și răspunsul" [8]. Atingerea acestui grad este posibilă numai la clasele care beneficiază de o suficientă experiență în acest sens și ai căror elevi au un ridicat nivel de dezvoltare intelectuală. La clasele mici și, în general, la orice clasă, în prima etapă a aplicării problematizării sînt posibile numai formele simple, cu un grad scăzut de dificultate.

[6] George Polya, *L'enseignement par les problemes*, „L'enseignement mathématique", Geneva, nr. 3/1967, p. 239—240.
[7] Al. Roșca, *Op. cit.*, p. 48.
[8] V. V. Zabotin, *O poznavatelnoi, roli voprosov v obucenii*, „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, nr. 9/1967, p. 47—58.

e) Cu toate că problematizarea este un procedeu prin care elevul trece pe primul plan, puține sînt situațiile didactice în care rolul și personalitatea propunătorului să apară atît de evidente ca aici. Profesorul trebuie să dea dovadă de mult tact, răbdare și inteligență în organizarea, conducerea și valorificarea situațiilor problematice. El trebuie să intervină rar și numai atunci cînd e necesar, pentru a nu sugera soluția, pentru a lăsa elevilor posibilitatea de a-și manifesta din plin modul lor de a gîndi, de a căuta. De multe ori, vorbind puțin, propunătorul provoacă mai mult mintea elevilor, decît atunci cînd intervine frecvent și fără tact în discuțiile acestora. Tactul pedagogic al propunătorului influențează direct atmosfera de desfășurare a problematizării, raporturile sale cu clasa și raporturile dintre elevi. Prin tot ceea ce face, profesorul trebuie să-i stimuleze pe elevi, să-i mobilizeze pentru a participa activ la rezolvarea problemei, mai ales pe cei mediocri și slabi, pe cei timizi și neîncrezători în forțele lor. Totodată, propunătorului i se cere a fi capabil să anticipeze și să sesizeze momentele dificile ale problemei, pentru a putea interveni și dirija discuțiile elevilor spre rezolvarea problemei. Într-un cuvînt, propunătorul trebuie să aibă toate calitățile unui bun moderator,[9] pentru ca problematizarea să fie eficientă, să aibă un caracter formativ cît mai pronunțat.

Cum precizam inițial, cercetarea noastră și-a propus numai să demonstreze valențele formative ale problematizării în cadrul procesului de învățămînt, în special pe linia dezvoltării inteligenței. Prin aceasta nu am urmărit numai un scop pur teoretic, ci și unul practic: de a-i convinge pe practicieni asupra posibilității și necesității de a aplica în mod frecvent, dar corect, acest procedeu didactic, nu numai la lecție, ci și în activitățile în afară de clasă, mai ales că aici unele condiții psiho-pedagogice sînt mult mai favorabile[10].

Referitor la aspectul metodic, considerăm și noi că problematizarea rămîne „o problemă deschisă", la a cărei rezolvare se face simțită cooperarea unui mai mare grup de cercetători.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТОМ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ

(Резюме)

Автор, в своем исследовании доказывает, что решение задач тренирует в особенности интелект посредством проблематизации обучения. Применение проблематизации в преподавании дает полсжительные результаты в формативном плане.

Эксперимент применяемый автором убеждает, что, используя проблематизацию в преподавании, учитель может добиться, чтобы учащиеся раскрыли, поняли и потом лучше применяли, например, свойства геометрических фигур и соответствующие их действия. В то же время, учащиеся получают высшую способность анализировать и обобщать, в то время когда они должны будут применять накопленные знания к новым положениям.

Автор преследует не только чисто теоретическую цель, но и цель практическую — а именно убедить учителей в возможности и необходимости часто применять этот учебный прием не только на уроке, но и в внеклассных мероприятиях.

[9] Al. Roșca, *Op. cit.*, p. 58.
[10] Vezi *Pedagogia activităților pionierești*, Bacău, 1970, p. 172—188.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE PAR LA PROBLÉMATISATION

(Résumé)

L'auteur démontre dans sa recherche que la solution des problèmes entraîne spécialement l'intelligence par la problématisation de l'enseignement. L'utilisation de la problématisation dans l'étape de l'enseignement produit des effets positifs sur plan formatif.

L'expériment appliqué par l'auteur convainct sur le fait que le professeur, en utilisant le problématisation dans l'enseignement, peut obtenir que les élèves découvrent, comprennent et ensuite appliquent mieux par exemple, les propriétés des figures géométriques et les opérations qui leurs correspondent. En même temps, les élèves acquièrent une capacité supérieure d'analyse et de synthèse, quand ils auront besoin d'appliquer à des situations nouvelles les connaissances accumulées.

L'auteur poursuit non seulement un but purement théorique, mai aussi un but pratique : celui de convaincre les professeurs sur la possibilité et la nécessité d'appliquer fréquamment ce procédé didactique, non seulement pendant la leçon, mais aussi dans les activités hors la classe.

THE DEVELOPEMENT OF INTELLIGENCE BY PROBLEMATIZATION

(Abstract)

The author proves by his research that the problem solving stimulates especially the intelligence by the problematization of teaching. The use of problematization in the stage of teaching yields positive effects on the formative level.

The experiment developed by the author proves the fact that, using problematization in teaching, the teacher may determine the pupils to descover, to understand and then to better, for exemple, the characteristics of geometrical figures and the corresponding operations. At the same time, the pupils acquire a higher ability of analysis and sinthesis, when they will need the application of the stocked knowledge to new situation.

The author had in view not only a purely theoretical aim but also a practical one : to determine the teachers on the possibilities and necessites to apply frequently this teaching device not only to lessons by also to the extracurricular activities.

Emisiunile „radio-şcoală" mijloc de îmbogăţire a cunoştinţelor de limba şi literatura română?

VIOREL ALECU
cercetător ştiinţific principal
Institutul de ştiinţe pedagogice

Evoluţia tehnicii contemporane a pus în serviciul informării unor cercuri din ce în ce mai largi mijloacele moderne de comunicare : radioul, televiziunea, cinematograful. Acestea pot fi utilizate nu numai pentru transmiterea ştirilor — economice, politice, culturale etc. — dar şi pentru instruirea şi educarea tineretului. Conceptul de modernizare a învăţămîntului implică pe lîngă înnoirea conţinutului şi folosirea unor tehnici noi, actuale.

În anul şcolar 1969—1970, Radioteleviziunea română a organizat emisiuni *radio-şcoală* destinate pregătirii elevilor de clasa a VIII-a în vederea concursului de admitere şi a celor de clasa a XII-a pentru examenul de bacalaureat. Emisiunile *radio-şcoală* au cuprins consultaţii de limba şi literatura română, rezervînd acestui obiect de învăţămînt o emisiune săptămînală pentru clasa a VIII-a şi alta pentru clasa a XII-a. Aceasta a permis urmărirea consecventă pe o durată egală cu anul şcolar a celor mai importante teme din programele de limba şi literatura română. Astfel, pentru clasa a VIII-a au avut loc 38 de emisiuni radio-şcoală, dintre care 19 consacrate predării şi recapitulării noţiunilor de gramatică, iar 19 comunicării cunoştinţelor de lectură literară, îndrumărilor cu privire la alcătuirea compunerilor, discutării unor lucrări ale elevilor etc. Pentru clasa a XII-a au avut loc 37 de expuneri şi consultaţii în vederea examenului de bacalaureat.

I. *Conţinutul emisiunilor. Calitatea lor.* Emisiunile radio-şcoală pentru clasa a VIII-a au urmărit consolidarea cunoştinţelor de gramatică, recapitularea şi sistematizarea noţiunilor cu privire la cele mai reprezentative creaţii ale poeziei populare şi cele mai valoroase opere ale scriitorilor noştri clasici şi contemporani, studiaţi în ultima clasă a şcolii generale, precum şi discutarea unor teme de sinteză din materia claselor V—VIII. În cadrul acestei tematici au fost cultivate deprinderile cu privire la întocmirea compunerilor, exprimarea orală şi scrisă.

Atît emisiunile de gramatică, cît şi cele de lectură literară s-au integrat în programa clasei a VIII-a şi a celei pentru examenul de admitere, constituind o sistematizare şi o completare a noţiunilor pe care elevii şi le-au însuşit în orele de curs. Avantajul acestor emisiuni, faţă de cele prezentate pentru elevii clasei a XII-a, s-a datorat asigurării unei continuităţi, a unei viziuni de ansamblu, unitare, determinată de prezentarea tuturor lecţiilor şi consultaţiilor de gramatică de către un singur profesor, iar a celor de lectură literară şi compunere de altul *. Ţinînd seama de faptul că în cadrul emisiunilor nu au putut fi tratate decît problemele funda-

* Vasile Velican — *gramatică;* Graţiela Ştefan — lectură literară şi compunere.

mentale, alegerea subiectelor a fost judicioasă, iar succesiunea lor logică. Astfel, la gramatică au fost discutate teme ca : probleme de vocabular, relaţii între gramatică, ortografie şi punctuaţie, particularităţi semnificative ale declinării, particularităţii semnificative ale conjugării, diateza verbelor, propoziţia şi felurile ei, subiectul şi părţile de vorbire prin care poate fi exprimat, predicatul verbal şi predicatul nominal, acordul predicatului cu subiectul, atributul, felurile lui şi părţile de vorbire prin care poate fi exprimat, complementul, sintaxa frazei, coordonarea şi subordonarea etc. În emisiunile de gramatică au fost puse în discuţie şi lămurite convingător unele probleme care constituie încercări adesea dificile pentru elevi : recunoaşterea pronumelui personal şi a celui posesiv atunci cînd formele acestora sînt identice, locuţiunile, propoziţiile subiective şi predicative etc. De asemenea, emisiunile în care au fost efectuate variate analize sintactice şi morfologice au constituit un ajutor preţios pentru elevi.

Lecţiile şi consultaţiile de lectură literară au alternat cu cele de gramatică. După o lecţie introductivă în care au fost date indicaţii cu privire la alcătuirea unei compuneri s-au discutat principalele subiecte din materia clasei a VIII-a : *Moriţa, capodopera ltieraturii române, Analiza literară a poeziei Împărat şi proletar de M. Eminescu, Caracterizarea unor personaje principale din comedia O scrisoare pierdută de I. L. Caragiale, Analiza literară a nuvelei Budulea Taichii de Ioan Slavici, Chipul lui Apostol Bologa în romanul Pădurea spînzuraţilor de Liviu Rebreanu, Caracterizarea Vitoriei Lipan din Baltagul de M. Sadoveanu, Flăminzenii şi Născocitorul de Tudor Arghezi.* Aceste lecţii au fost completate cu subiecte de sinteză din materia claselor V—VIII, necesare pregătirii elevilor pentru concursul de admitere, de pildă, *Oameni şi întîmplări din Amintiri din copilărie de Ion Creangă, Frumuseţile naturii în pastelurile lui Vasile Alecsandri şi George Coşbuc, Evocarea trecutului eroic în operele studiate, Eroi sadovenieni, Frumuseţile nepieritoare ale literaturii noastre populare.* La acestea trebuie adăugate discutarea compunerilor trimise de elevi şi răspunsurile la întrebările acestora.

O altă calitate a emisiunilor adresate elevilor claselor a VIII-a, pe lîngă cea semnalată mai sus, a unităţii de ansamblu dată de viziunea unui singur profesor, este desfăşurarea lor sub forma unor consultaţii în cadrul cărora am asistat, pe parcursul întregului an şcolar, la dialogul viu şi sugestiv dintre profesor şi elevi, chiar dacă elevii erau selectaţi dintre cei mai buni, iar întrebările şi răspunsurile regizate.

Nu trebuie însă să pierdem din vedere observaţiile unor elevi de clasa a VIII-a care reproşează emisiunilor *radio-şcoală* de a urmări prea fidel programa, de a introduce prea puţine elemente noi, care să le atragă atenţia, scoţîndu-i din atmosfera obişnuită a orei de clasă, să-i convingă că au învăţat din emisiuni mai mult decît din şcoală.

La clasa a XII-a, consultaţiile s-au desfăşurat sub forma unor prelegeri, materia fiind comunicată prin expuneri documentate, discuţiile între profesor şi elevi apărînd numai cu prilejul a patru consultaţii. Cu excepţia a două cazuri (profesorii de liceu Ion Dumitrescu şi Nicolae Nicolae), ceilalţi participanţi la emisiuni au fost cadre ale învăţămîntului superior. Temele prezentate au urmărit în linii mari programa examenului de bacalaureat, insistînd asupra problemelor principale sau asupra celor mai dificile. Seria expunerilor s-a deschis cu tema : *Analiza literară,* după care au urmat emisiuni privitoare la aspecte de ansamblu asupra activităţii literare a scriitorilor prevăzuţi în programa ultimei clase de liceu (Camil Petrescu. Lucian Blaga, G. Călinescu), analiza unor poezii, nuvele, romane (*După melci de*

Ion Barbu, Luceafărul de M. Eminescu, Moara cu noroc de I. Slavici, Ultima noapte de dragoste întîia noapte de război de Camil Petrescu etc., ori subiecte de sinteză din materia primelor trei clase de liceu (*Contribuția lui Vasile Alecsandri, B. P. Hașdeu și Barbu Delavrancea la dezvoltarea dramaturgiei românești, Evoluția romanului românesc în secolul al XIX-lea* etc.). Succesiunea temelor, alternarea prezentărilor generale, a analizelor și a subiectelor de sinteză n-au fost dictate totdeauna de criterii metodice. Astfel, deși era logic ca analiza romanului *Ultima noapte de dragoste întîia noapte de război* să urmeze după cele două emisiuni care au prezentat în ansamblu opera lui Camil Petrescu, emisiuni ce au fost difuzate în prima jumătate a lunii octombrie, analiza romanului amintit s-a făcut însă abia în emisiunea din 12 mai *.

Cu toate calitățile incontestabile ale emisiunilor : documentare, argumentare strînsă, expunere cursivă și expresivă, demnă de a fi luată ca model de către absolvenții liceului, în special de cei care s-au decis să urmeze cursurile facultății de limba și literatura română, emisiunile-prelegeri adresate elevilor clasei a XII-a au prezentat cîteva dezavantaje față de cele organizate pentru cei de clasa a VIII-a. Astfel, comunicarea cunoștințelor sub formă de expuneri a creat dificultăți în însușirea lor de către elevi, diferiți ca putere de asimilare etc. Pentru aceasta, unii dintre ei, în chestionarul care le-a fost adresat, și-au exprimat regretul că nu au magnetofon pentru a înregistra emisiunile și apoi a le studia, ritmul în care acestea sînt prezentate împiedicîndu-i să le poată urmări. De asemenea, enumerarea temelor în ordinea strictă a succesiunii lor demonstrează că acestea n-au fost integrate într-un sistem în strînsă dependență de programa clasei a XII-a și de cea a examenului de bacalaureat, ci au avut o eșalonare în timp dictată de criterii subiective, în funcție de preferințele conferențiarului. Astfel, în ziua de 21 octombrie 1969, am ascultat emisiunea : *Poezia de meditație filozofică a lui Lucian Blaga*, pentru ca la 23 decembrie 1969 să se vorbească din nou despre acest poet, de data aceasta sub titlul *Creația poetică a lui Lucian Blaga*. Între cele două lecții despre autorul *Poemelor luminii* au fost intercalate teme variate și fără legătură cu poetul ardelean de pildă : *George Călinescu, istoric și critic literar, Etape în evoluția liricii lui Ion Barbu, Eroi și conflicte în dramaturgia din perioada interbelică, Direcții în critica interbelică* etc. Credem că comentariile sînt inutile, lipsa de ordine firească, de succesiune logică, de sistem fiind evidentă.

Prezentate sub forma unor prelegeri, la care au participat pe lîngă cei doi profesori de liceu nu mai puțin de zece lectori, conferențiari și profesori din învățămîntul universitar, emisiunile au depășit uneori sfera programelor școlare, conținînd amănunte ce nu erau necesare pentru pregătirea elevilor, sporind astfel dificultățile deja existente, datorită ritmului accelerat al expunerii. Astfel iluminismul ale cărui idei se reflectă în operele unor scriitori de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și începutul celui de-al XIX-lea, cu deosebire în *Țiganiada* lui Ion Budai Deleanu și *Însemnare a călătoriei mele* de Dinicu Golescu, a fost tratat într-o emisiune specială, deși nu constituie un subiect aparte pentru examenul de bacalaureat și ar fi fost mai util pentru absolvenții de liceu ca acest curent ideologic să fie explicat în legătură cu studiul scriitorilor respectivi. De asemenea, tema *Evoluția romanului românesc în secolul al XIX-lea* a fost, prin cea mai mare parte a materialului prezentat, în afara programelor de liceu și de bacalaureat. Această expunere a constituit o interesantă trecere în revistă a începuturilor romanului ro-

* Vezi programele de radio și televiziune din perioada 30.IX.1969 — 16.VI.1970. Nr. 38 din 1970 al programului de radio și televiziune din săptămîna 20—26 septembrie arată intenția organizatorilor de a repeta emisiunile și în anul școlar 1970—1971 aproximativ în aceeași formă.

mânesc, dar nici *Misterele căsătoriei* de C. D. Aricescu, nici *Misterele Bucureştilor* de George Baronzi sau *Mistere din Bucureşti* de Ioan M. Bujoreanu, nici *Un boem român* de Pantazi Ghica sau *Radu Buzescu* de Ion Dumitrescu şi alte scrieri despre care s-a vorbit în emisiune nu au nimic comun cu cerinţele programei de bacalaureat, ele constituind detalii interesante pentru studenţi, eventual pentru candidaţii la examenul de admitere în facultăţile de limba şi literatura română. În timp ce cîteva emisiuni au fost consacrate prezentării unor cunoştinţe care depăşeau programa, există scriitori de cea mai mare importanţă cărora li s-a acordat un număr limitat de emisiuni : M. Eminescu — 3, I. Creangă — 1, I. L. Caragiale — 1, M. Sadoveanu — 1, T. Arghezi — 1.

II. *Cercetări asupra eficienţei emisiunilor.* Faptele semnalate mai sus ridică problema eficienţii emisiunilor. În ce măsură au fost acestea audiate ? Au contribuit ele la completarea, consolidarea şi aprofundarea cunoştinţelor prevăzute de programele şcolare ? Elevii care le-au urmărit sînt mai bine pregătiţi decît cei care s-au mărginit numai la explicaţiile profesorului şi la citirea bibliografiei recomandate ?

Pentru a răspunde la aceste întrebări am organizat un sondaj, pe baza unor lucrări de control, însoţit de o anchetă de opinii în rîndul unui număr de 258 elevi din 8 clase a VIII-a, dintre care 4 din Bucureşti, 2 din Timişoara şi 2 din Focşani, precum şi în rîndul unui număr de 233 elevi de clasa a XII-a din aceleaşi oraşe.

Temele lucrărilor de control au fost astfel formulate, încît răspunsurile să pună în evidenţă nu atît pregătirea elevilor, cît mai ales faptul dacă aceştia au audiat emisiunile *radio-şcoală* şi dacă pot aplica independent cunoştinţele însuşite. Pentru fiecare întrebare s-a stabilit un punctaj pe baza căruia s-a efectuat calculul procentual al eficienţei temelor.

Dăm mai jos tabelul care centralizează numărul de elevi anchetaţi şi procentele rezultatelor constatate :

Clasa	Număr total probe control	Număr de elevi care au audiat emisiunile	%	Număr de elevi care n-au audiat emisiunile	%	Punctaj % realizat din punctajul maxim		Diferenţe %
						audienţi	neaudienţi	
VIII	258	151	58	107	42	64	42	22
XII	233	67	28	166	72	38	34	4

Analizînd comparativ datele şi procentele de mai sus sîntem îndreptăţiţi să formulăm următoarele concluzii :

1. Din eşantioanele studiate rezultă că emisiunile *radio-şcoală* au fost audiate într-o mai mare măsură de elevii clasei a VIII-a (58%) faţă de cei din clasa a XII-a (28%). Cauza principală a neaudierii acestor emisiuni de către un număr mai mare de elevi rezidă şi în orele la care ele au fost fixate : 10^{30} pentru clasele a VIII-a, cînd unii elevi au cursuri (unele clase a VIII-a au program dimineaţa), iar ceilalţi sînt în plină desfăşurare a pregătirii lecţiilor, activitate greu de întrerupt cînd se apropie ora plecării la şcoală. Pentru elevii claselor a XII-a, orele 15, cînd elevii sosesc acasă după 5—6 ore de curs, sînt de asemenea neindicate.

Cauzele care au determinat succesul mai pronunțat al emisiunilor pentru clasa a VIII-a sînt următoarele :

a) Unitatea de concepție, care a stat la baza lecțiilor de lectură literară, pe de o parte, cît și a celor de gramatică, pe de altă parte, asigurată de predarea de către un singur profesor pentru fiecare din cele două discipline, în timp ce la clasa a XII-a a existat o diversitate de modalități de prezentare și de stiluri, determinată de variația foarte pronunțată de metode a celor care se succedau săptămînal în cadrul emisiunilor *radio-școală*.

b) Transmiterea emisiunilor pentru clasa a VIII-a sub forma dialogului profesor-elev a permis urmărirea lor atentă, în timp ce sistemul de prelegere al celor de clasa a XII-a a creat dificultăți în calea realizării unei asimilări temeinice. Calitățile didactico-metodice mai pronunțate ale emisiunilor pentru clasa a VIII-a, față de cele pentru clasa a XII-a, au avut ca rezultat faptul că elevii de clasa a VIII-a care au ascultat primele emisiuni au continuat să le urmărească, iar cei de clasa a XII-a să le evite.

c) Receptivitatea pronunțată pentru informațiile transmise, caracteristică vîrstei cînd copiii sînt pe punctul de a absolvi clasa a VIII-a a școlii generale și a se îndrepta spre licee, sporită de condițiile apropierii concursului de admitere, cînd orice cunoștințe de gramatică și de literatură le pot fi utile, este fundamental deosebită de psihologia absolventului de liceu, atent nu atît la bacalaureat ca examen de verificare a cunoștințelor de cultură generală, cît la admiterea în facultăți și institute de învățămînt superior, care are semnificația trecerii pragului către viitoarea specialitate, pe baza vocației și a muncii de orientare profesională depusă de pedagogi. În asemenea condiții, elevii clasei a XII-a consideră, de cele mai multe ori, suficiente explicațiile profesorului, repetarea pe baza notițelor și a consultațiilor organizate în școală a cunoștințelor predate în clasele anterioare, revederea materialului cuprins în manuale etc., restul timpului liber fiind consacrat aproape în întregime adîncirii cunoștințelor la disciplinele din care vor fi examinați cu prilejul admiterii în învățămîntul superior.

2. Eficiența emisiunilor este scăzută, volumul cunoștințelor fiind exprimat prin procentul de 64% pentru elevii de clasa a VIII-a care le-au audiat și de 42% pentru cei care nu le-au urmărit, diferența de 22% în favoarea primei categorii fiind doar parțial satisfăcătoare. Și mai puțin mulțumitoare sînt rezultatele la clasa a XII-a, unde procentul este de 38% pentru elevii care au ascultat emisiunile și de 34% pentru cei care le-au neglijat, diferența de 4% fiind derizorie (fără nici o semnificație statistică).

În fața unor asemenea constatări ne putem pune întrebarea legitimă dacă eforturile depuse și sumele investite sînt pe deplin justificate.

Se poate remarca o diferență de procentaj în favoarea temelor care cer reproducerea cunoștințelor existente în programă și manual spre deosebire de cele care necesită muncă independentă, putere de discernămînt sau de care elevii nu au putut lua cunoștință decît din emisiunile *radio-școală*.

Astfel, în timp ce la clasa a VIII-a caracterizarea personajului Dan, căpitan de plai, a întrunit un procentaj de 80% pentru cei care au audiat emisiunile și de 63% pentru cei care nu le-au audiat, aplicarea cunoștințelor și deprinderilor de a

realiza caracterizarea altui erou literar cunoscut de elevi s-a soldat cu un procent de 46% pentru cei care au urmărit emisiunile şi de 34% pentru cei care nu le-au urmărit. De asemenea, la clasa a XII-a o temă cunoscută din manual şi din expunerile profesorului ca cea intitulată *Tehnica naraţiunii în romanul lui Camil Petrescu* a obţinut un procentaj de 48% pentru elevii care au urmărit emisiunile şi de 45% pentru cei care nu le-au urmărit, în timp ce tema *Trăsăturile fundamentale ale liricii lui Lucian Blaga în comparaţie cu lirica lui Ion Barbu* asupra căreia elevii nu se puteau informa decît din emisiunea-consultaţie respectivă a însemnat un procentaj de numai 24% pentru elevii care au urmărit emisiunea şi abia de 19% pentru cei care n-au urmărit-o.

Cauza esenţială a acestei situaţii rezidă în lipsa unor metode de prezentare mai interesante, fără schematismul şi rutina frecvente încă în practica muncii didactice.

Considerînd incontestabilă utilitatea emisiunilor *radio-şcoală*, opinăm că acestea trebuie menţinute, dar în acelaşi timp studiate posibilităţile de a le realiza în condiţii cît mai bune.

Pe baza datelor prezentate mai sus şi a concluziilor desprinse din compararea lor, formulăm următoarele propuneri în scopul ridicării calităţii emisiunilor, al sporirii eficacităţii lor: *1.* Ar fi utilă pentru organizatorii emisiunilor consultarea unor profesori cu experienţă, în vederea întocmirii judicioase a programelor şi a pregătirii minuţioase a fiecărei emisiuni. *2.* Acestea să nu fie considerate numai o problemă a Radioteleviziunii, ci a şcolii, în general. De aceea, profesorii trebuie să cunoască din timp programul emisiunilor şi să le urmărească, să atragă elevilor atenţia asupra lor, să verifice în ce măsură aceştia le-au audiat şi dacă au avut efecte asupra pregătirii lor, să integreze cunoştinţele prezentate în lecţiile pe care le predau, să comunice redacţiei *radio-şcoală* observaţiile lor în vederea îmbunătăţirii emisiunilor. *3.* În acest scop, inspectorii inspectoratelor judeţene, cei ai municipiului Bucureşti şi din Ministerul Învăţămîntului să se intereseze şi de modul în care profesorii de limbă şi literatură română urmăresc emisiunile, le recomandă elevilor, le integrează în lecţii. *4.* La clasa a XII-a, consultaţiile să fie încadrate într-un sistem unitar, în care scop s-ar putea adopta soluţia ca pregătirea emisiunilor pentru această clasă să fie asigurată de un singur profesor sau de un număr mai mic de profesori instruiţi în colectiv, pentru a aduce în lecţiile lor aceeaşi concepţie de ansamblu, aceleaşi puncte de vedere, *5.* Pe cît este posibil, la această clasă să se renunţe la sistemul prelegerii, al expunerii, el fiind înlocuit într-o măsură mai mare cu prezentarea cunoştinţelor sub forma dialogată, a convorbirii fructuoase dintre profesor şi elev. *6.* Să se fixeze ore potrivite pentru difuzarea emisiunilor, convenabile elevilor, de preferinţă seara între 18—20, atunci cînd aceştia le pot audia, fiind antrenaţi într-o mai mică măsură în pregătirea lecţiilor.

Legate într-o măsură mai mare de programele de învăţămînt, cuprinse într-o viziune unitară asupra predării materiei la clasa respectivă, recomandate din timp elevilor şi urmărite de către profesor, fixate la o oră mai potrivită, aceste emisiuni îşi vor spori eficienţa, devenind din ce în ce mai utile pregătirii tinerelului şcolar.

ЯВЛЯЮТСЯ ЛИ УЧЕБНЫЕ РАДИО-ПЕРЕДАЧИ СРЕДСТВОМ ОБОГАЩЕНИЯ ЗНАНИЙ ПО РУМЫНСКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ?

(Резюме)

Автор статьи ставит своей целью рассмотреть содержание, качество и эффективность учебных радио-передач, организованных в 1969 — 1970 году для учащихся VII-х и XII-х классов для пополнения их знаний по румынскому языку и литературе. Исследование привело к заключению, что радио-передачи для учащихся VIII-х классов являются лучшими по своей концепции, учебной пользе и эффективности. Показателен тот факт, что в то время как разница в процентах, выражающая усвоение знаний, предусмотренных программой, между учащимися, которые слушают передачи и учащимися, которые их не слушают, составляет 22% в пользу первой категории в VIII-м классе, и составляет только 4% в пользу той же категории в XII-м классе.

LES ÉMISSIONS DE „RADIO-ÉCOLE" — MOYEN D'ENRICHISSEMENT DES CONNAISSANCE DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE ROUMAINE

(Résumé)

L'article se propose d'analyser le contenu, la qualité et l'efficience des émissions de „radio-école" organisées pendant l'année scolaire 1969-1970 pour les élèves des classes de VIIIème et de XIIème, afin de compléter les connaissances de langue et de littérature roumaine. La recherche conduit à la conclusions de la supériorité des émissions adréssées aux élèves de la VIIIème classe, par unité de conception utilité didactique et efficience. Le fait que pendant que la différence de pourcentage, exprimant l'assimilation des connaissances prévues par le programme entre les élèves qui audient et ceux qui n'audient pas les émissions est de 22% en faveur de la première catégorie dans la VIIIème classe, pendant qu'il est seulement de 4% en faveur de la même catégorie chez la XIIème classe , est éloquent.

THE "RADIO-SCHOOL" BROADCASTS, A MEANS OF IMPROVING THE KNOWLEDGE OF ROMANIAN LANGUAGE AND LITTERATURE

(Abstract)

The paper wants to analyse the content, quality and efficiency of the "Radio-school" broadcasts organized in 1969—1970 for the pupils of 8th and 12th forms, in the view of their completeness of the knowledge of Romanian language and literature. The research leads to the conclusion of superiority on the part of the broadcasts for the 8th form by the unity of conception, teaching unity and efficiency. It is important to notice that while the difference representing the acquisition of knowledge in the syllabus — between the pupils listening to the broadcasts and those who don't is 22 percent at the 8th form, it is only 4 percent at the 12th form.

Clasa şcolară, factor de socializare a elevilor

ION GR. ION
Iaşi

Cercetarea problemei enunţate s-a realizat prin folosirea unui chestionar de opinie alcătuit din următoarele întrebări :

1. „Simţi uneori nevoia să discuţi cu unii colegi mai apropiaţi problemele vieţii tale personale ? De ce simţi (sau nu simţi) această nevoie ?"
2. „Cum doreşti să-ţi petreci timpul liber : a) citind sau plimbîndu-te singur, ori b) împreună cu unul sau mai mulţi prieteni ?"
3. „Cum consideri că eşti privit de către colectivul clasei din care faci parte : a) cu simpatie ; b) cu antipatie ; c) cu indiferenţă ?".
4. „Consideri că la succesele sau insuccesele tale şcolare a contribuit şi colectivul clasei din care faci parte ? Dacă a contribuit, arată pe scurt în ce mod ?"

Chestionarul a fost aplicat la două clase a IX-a, la trei clase a XII-a şi la o clasă a XI-a de la Liceul nr. 5 „Emil Racoviţă" din Iaşi, ele însumînd un număr de 172 de elevi. Analiza statistică a răspunsurilor la prima întrebare ne oferă următorul tablou :

Nr. crt.	Clasa chestionată	Nr. de elevi chestionaţi	Răspunsuri		Semnificaţia răspunsurilor	
			Da	Nu	χ^2	Probabilitatea
1.	a IX-a B	39	(21) 54%	(18) 46%	0,18	$P > 0,05$
2.	a IX-a F	34	(21) 62%	(13) 38%	1,99	$P > 0,05$
3.	a XI-a A	31	(17) 55%	(14) 45%	0,29	$P > 0,05$
4.	a XII-a A	28	(20) 72%	(8) 28%	6,30	$P < 0,05$
5.	a XII-a C	23	(21) 91%	(2) 9%	49,42	$P < 0,001$
6.	a XII-a F	17	(14) 82%	(3) 18%	12,22	$P < 0,001$
	Total	172	(114) 69%	(58) 31%	20,35	$P < 0,001$

În primul rînd, din totalul general de procente reiese că procentele cele mai mari sînt date de răspunsurile afirmative, care reprezintă 69% din totalul răspunsurilor. Prin urmare, majoritatea elevilor chestionaţi afirmă că simt nevoia să discute cu colegii mai apropiaţi problemele vieţii lor personale.

În al doilea rînd, din analiza comparativă a răspunsurilor pe clase, prin aplicarea testului χ^2, al semnificaţiei procentelor răspunsurilor afirmative şi negative, rezultă deosebiri mari de procente între diferitele grupuri de clase. Astfel, la clasele mai mari (a IX-a şi a XI-a) procentele sînt nesemnificative ($P > 0,05$), în timp ce la clasele superioare (a XII-a) ele sînt semnificative ($P < 0,05$ şi, respectiv $P < 0,001$).

Întrebarea respectivă, implicînd numai două răspunsuri posibile — „da" sau „nu" — $P = 1/2$, 50%, numerele teoretice pentru calcularea lui χ^2 s-au obţinut

prin împărțirea la 2 a numărului total de răspunsuri de la fiecare clasă *. În felul acesta, formula pentru calcularea lui χ^2 este următoarea :

$$\chi^2 = \frac{(n_1 - n'_1)}{n_1} + \frac{(n_2 - n'_2)^2}{n_2}$$

Procentele nesemnificative ale răspunsurilor elevilor din clasele mai mici ale liceului pot fi interpretate ca datorîndu-se unui grad mai mic de conștientizare (autocunoaștere) a propriilor nevoi interne sub raport social la elevii de această vîrstă. Ele mai pot fi expresia unui colectiv școlar relativ recent constituit, neînchegat pe deplin, în care s-au stabilit puține relații de prietenie între elevii din aceeași clasă, fapt care-i determină pe mulți dintre ei să se țină departe de colectiv, să manifeste neîncredere, nesiguranță față de colegii lor, prudență și reținere în ceea ce privește comunicarea gîndurilor și a simțămintelor proprii. Din această cauză, răspunsurile lor sînt nesemnificative, au deci un caracter întîmplător.

Procentele semnificative ale răspunsurilor elevilor din ultima clasă de liceu se pot interpreta ca fiind expresia unui nivel superior al conștientizării propriilor nevoi sociale — și deci a unui stadiu superior de socializare — la acești elevi. Nevoia de contact social, de comunicare a propriilor gînduri și simțăminte se precizează acum tot mai mult, de aceea răspunsurile elevilor de această vîrstă prezintă un grad mai mare de certitudine. Pe de altă parte, în anii care au trecut de la începutul frecventării liceului și pînă acum, colectivul de elevi din clasele respective s-a închegat, dobîndind o mai mare coeziune, fapt care a creat condiții favorabile pentru crearea — în cadrul lui — a numeroase prietenii. Alături de cei care răspund afirmativ la această întrebare există, totuși, un procent semnificativ de elevi care declară că nu obișnuiesc să comunice altora problemele privind viața lor personală. Faptul poate fi expresia unor diferențieri tipologice (tipuri introvertite) sau a unor greșeli grave de educație, care i-au făcut pe acești elevi să devină închiși, izolați și neîncrezători.

Analiza unora din răspunsurile elevilor ne relevă aspecte importante din acest punct de vedere. De cele mai multe ori, mobilul unor asemenea destăinuiri îl constituia nevoia de ușurare, de „descărcare" sufletească, de sprijin moral sau de a primi un sfat, pentru a ieși din „impas" — cum declară unii elevi. Iată cîteva exemple edificatoare :

D. D. (clasa a XII-a C): „După aceste discuții mă simt mai *ușurat*, găsesc soluții pentru a ieși din impas".

N. C. (clasa a XII-a A) : „Uneori am nevoie de *ajutor moral*, alteori simt nevoia să-mi *descarc sufletul*, în urma unor eșecuri sau întîmplări neplăcute".

Față de cele destăinuite, toți reclamă însă o condiție : încredere, siguranță, discreție și înțelegere din partea interlocutorului. Nerespectarea acestei cerințe îi va determina pe cei mai mulți să se izoleze, să se închidă în sine și să devină neîncrezători față de cei din jur.

Alți elevi afirmă că simt această nevoie de destăinuire, dar nu-i pot da expresie, deoarece — declară ei — „n-am prieteni", „n-am cui", sau „n-are cine să mă înțeleagă". Sînt și unii care spun că nu simt această nevoie, deoarece „nu am probleme personale" (U. D., clasa a IX-a B).

* În mod analog, J. M. Faverge aplică χ^2 la procentele ce reprezintă trei categorii de răspunsuri (bun, mediu, slab), considerînd ca numere teoretice valorile corespunzătoare procentelor de 25%, 50% și 75% (Cf. J. M. Faverge, *Méthodes statistiques en psychologie appliquée*, tome I, P.U.F., Paris, 1963, p. 83).

Cîţiva răspund că „problemele personale se discută numai în familie, cu părinţii, cu fraţii ori cu surorile" ; unii dau şi răspunsuri ceva mai „tari", de felul acestuia : „Viaţa mea personală nu aparţine nimănui, ci numai mie" (M. V., clasa a IX-a F.), iar alţii afirmă că nu obişnuiesc să facă asemenea confesiuni, pentru că astfel „mă simt mai sigur", sau pentru că „sînt o fire interiorizată".

Pentru a-i angaja pe toţi elevii la viaţa colectivului clasei, e necesar ca munca educativă să fie îndreptată spre crearea unor relaţii de egalitate, încredere şi stimă reciprocă între elevi — bazate pe preţuirea muncii fiecăruia — a unei atmosfere optimiste, fără ironii şi fără suspiciuni. Un prim pas — şi cel mai important — în această direcţie ar fi acela cînd educatorul şi-a dobîndit el însuşi încrederea şi stima elevilor săi.

Analiza statistică a răspunsurilor la *a doua întrebare* — privitoare la preferinţa elevilor de a-şi petrece timpul liber — singuri sau împreună cu unul ori mai mulţi colegi — ne oferă şi ea cîteva date importante. Din totalul de 172 de elevi chestionaţi, un număr de 107 (62%) afirmă că preferă să-şi petreacă timpul liber în compania prietenilor, iar 65 (38%) din ei declară că doresc să şi-l petreacă singuri. Din calcularea lui χ^2 rezultă că procentele răspunsurilor sînt semnificative ($\chi^2 = 10{,}90$, $P < 0{,}001$). Pe temeiul acestor date, se pote conchide că, în general, adolescenţii caută în timpul liber compania prietenilor sau a colegilor mai apropiaţi, nivelul lor de dezvoltare socială este deci superior. Sub raportul conţinutului, răspunsurile elevilor ne oferă motivări interesante. Există o categorie de elevi care afirmă că în timpul liber preferă compania prietenilor, pentru că „în grup se formează o *atmosferă veselă*, toată lumea discută, rîde" (T.F., clasa a IX-a B), că astfel „te distrezi mai bine" (M. L., clasa a IX-a F). Alţii arată că preferinţa pentru a-ţi petrece timpul liber singur sau în compania prietenilor depinde de starea sufletească de moment. Iată cîteva exemple :

A. C. (clasa a IX-a B) : „Asta depinde (cred eu) de *starea sufletească* respectivă : sînt momente cînd doresc să citesc singură ; sînt momente cînd vreau să fac o plimbare în grup ori împreună cu toată clasa".

L.M. (clasa a IX-a F) : „Cîteodată doresc să fiu singură, cîte o dată alături de prieteni. Aceasta depinde de *starea sufletească* respectivă".

Motivări interesante aduc şi elevii care declară că în timpul liber preferă să fie singuri. Aceasta pentru că — afirmă unii — „n-am încă prieteni adevăraţi cu care să pot discuta orice, cu care să mă simt bine" (I.F., clasa a IX-a B), sau pentru că „în colectiv e prea multă gălăgie" (A. A., clasa a XI-a A).

Alţii motivează preferinţa pentru singurătate prin aceea că — afirmă ei — „sînt o fire închisă, romantică, puţin sociabilă", sau prin aceea că singurătatea le oferă liniştea, de care au atîta nevoie, pentru „a gîndi", pentru „a medita" sau „visa". Iată cîteva exemple în acest sens :

S. G. (clasa a XII-a A) : „Sînt o fire închisă şi greu de înţeles. De aceea nu prea mă aflu des în compania colegilor".

C. A. (clasa a XII-a A) : „Cel mai adesea vreau să fiu singură, pentru că îmi place să gîndesc, să meditez, să visez. Şi asta n-o poţi face decît singur".

P.I. (clasa a IX-a F) : „Îmi place să fiu singur, îmi place liniştea. Ea mă ajută să gîndesc şi să mă concentrez".

E.D. (clasa a IX-a B) : „Îmi place singurătatea. Nu mă simt bine într-o atmosferă veselă, deoarece sînt cam romantică. Singurătatea dă naştere unei stări de visare, în care-mi place să mă cufund adesea".

A. F. (clasa a XII-a A) : „Urăsc singurătatea şi, totuşi, de cele mai multe ori mă plimb singură. Aceasta din cauză că sînt *puţin sociabilă* (!) şi de o timiditate excesivă".

Nevoia de singurătate şi de linişte poate fi resimţită şi ca urmare a oboselii, după o zi întreagă de lucru :

D. D. (clasa a XII-a A): „Îmi place să mă plimb singur. După 10—15 ore de lucru, chiar şi cel mai bun prieten (sau prietenă) ar putea să mă deranjeze".

Faţă de toate aceste constatări, o concluzie se desprinde : satisfacerea nevoii naturale de comunicare şi de căutare a companiei altora este una din sarcinile de bază ale educaţiei sociale a elevilor. Aceasta se poate realiza mai ales prin stimularea dialogului, a schimbului de informaţii, prin cultivarea cooperării şi într-ajutorării dintre elevi. Metoda încredinţării de sarcini colective s-a dovedit a fi deosebit de eficace în închegarea relaţiilor de prietenie şi de colaborare între elevi.

Răspunsurile la *a treia întrebare* — referitoare la felul în care elevii consideră că sînt priviţi de colectivul clasei din care fac parte — ne-au ocazionat întocmirea următorului tablou statistic :

Nr. crt.	Clasa chestionată	Nr. de elevi chestionaţi	Răspunsuri			
			Privit cu simpatie	Privit cu antipatie	Privit cu indiferenţă	„Nu ştiu"
1.	a IX-a B	39	(26) 67%	(2) 5%	(3) 8%	(8) 20%
2.	a IX-a F	34	(20) 59%	—	(6) 18%	(8) 23%
3.	a XI-a A	31	(12) 39%	—	(7) 22%	(12) 39%
4.	a XII-a A	28	(18) 64%	—	(4) 14%	(6) 22%
5.	a XII-a C	23	(13) 57%	(1) 4%	(4) 17%	(5) 22%
6.	a XII-a F	17	(11) 65%	—	(4) 23%	(2) 12%
	Total	172	(100) 59%	(3) 1%	(28) 17%	(41) 23%

Din datele de mai sus, se observă că majoritatea subiecţilor chestionaţi declară că sînt priviţi cu simpatie de către colectivul clasei din care fac parte. Procentul acestora reprezintă 59% din totalul elevilor chestionaţi. Un număr însemnat de elevi, însă, reprezentînd un procent de 23%, declară că „nu ştiu" care e atitudinea colectivului respectiv faţă de ei ; 17% afirmă că sînt priviţi cu indiferenţă şi numai 1% consideră că sînt priviţi cu antipatie.

Numărul însemnat al răspunsurilor din cadrul rubricii „nu ştiu" poate fi interpretat ca o consecinţă a unui stadiu inferior de dezvoltare a percepţiei relaţiilor sociale la aceşti elevi. Aceasta constituie o dovadă a faptului că la elevii de liceu capacitatea de percepere a relaţiilor sociale nu este încă pe deplin cristalizată.

Cei mai mulţi dintre elevi afirmă — aşa cum s-a arătat — că sînt priviţi cu simpatie de către colectivul clasei, fără însă ca toţi să poată da motivările respective. Totuşi, mulţi dau motivări plauzibile, importante din punct de vedere psihologic şi pedagogic. Astfel, printre calităţile personale care asigură simpatia colectivului sînt menţionate capacitatea intelectuală deosebită, însuşirile morale şi unele aptitudini. Capacitatea intelectuală, nivelul intelectual al elevilor determină stabilirea unei anumite „ierarhii" în ceea ce priveşte situaţia şcolară, în funcţie de care este apreciat fiecare elev din clasă. Însuşirile morale deosebite conferă pregnanţă personalităţii, un anumit prestigiu şi autoritate, care o fac stimată şi apreciată de întregul colectiv. Elevii nu pot însă indica în mod clar care sînt

aceste însuşiri morale preţuite de colectiv. Cei care se referă la ele dau răspunsuri vagi, imprecise, ca de exemplu :

C. B. (clasa a XII-a A): „Eşti simpatizat dacă te impui cu ceva, dacă eşti mai deosebit decît majoritatea".

Printre calităţile apreciate de către colectivul clasei, unii elevi menţionează anumite aptitudini, ca de exemplu „talentul sportiv".

D.I. (clasa a XII-a A) : „Sînt simpatizat pentru talentul sportiv".

Din cele de mai sus rezultă că în activitatea educativă cu clasa un loc central îl ocupă preocuparea pentru instituirea unui sistem de valori autentice în viaţa acestui colectiv. Educatorului îi revine datoria de a-i ajuta pe elevi să deosebească adevărata valoare de non-valoare, combătînd, totodată, goana unora după aşa-zisa „originalitate" exterioară, formală, lipsită de un conţinut autentic şi dăunătoare pentru colectivitate. Prin folosirea de exemple revelatoare, el are sarcina să-i convingă pe elevi că adevărata valoare a omului nu constă în aspectul său exterior şi în actele de bravadă pe care el le afişează, ci în calităţi personale autentice, puse în slujba colectivităţii.

Pe baza răspunsurilor la *a patra întrebare*, privitoare la rolul clasei în activitatea şcolară individuală a elevilor, s-a întocmit următorul tabel :

Nr. crt.	Clasa chestionată	Nr. de elevi chestionaţi	Răspunsuri		Semnificaţia răspunsurilor	
			Da	Nu	χ^2	Probabilitatea
1.	a IX-a B	39	(11) 28%	(28) 72%	9,15	$P < 0,01$
2.	a IX-a F	34	(15) 44%	(19) 56%	0,48	$P > 0,05$
3.	a XI-a A	31	(7) 23%	(24) 77%	13,33	$P < 0,001$
4.	a XII-a A	28	(12) 43%	(16) 57%	0,64	$P > 0,05$
5.	a XII-a C	23	(15) 65%	(8) 35%	2,34	$P > 0,05$
6.	a XII-a F	17	(15) 88%	(2) 12%	21,12	$P < 0,001$
	Total	172	(75) 49%	(97) 51%	2,85	$P > 0,05$

Analiza totalului de răspunsuri afirmative şi negative ne oferă procente nesemnificative : $\chi^2 = 2,85$ $P > 0,05$. Rezultă că răspunsurile elevilor sînt întîmplătoare, pe baza lor neputîndu-se trage concluzii sigure.

Din compararea răspunsurilor pe clase reiese că la clasele mai mici procentele răspunsurilor afirmative sînt mai mici de 50%, iar la două dintre clase (a IX-a B şi a XI-a A) procentele sînt semnificative : $\chi^2 = 9,15$, $P < 0,01$ şi respectiv : $\chi^2 = 13,33$, $P < 0,001$. Rezultă că la clasele mai mici, relativ recent constituite, influenţa colectivului asupra succeselor sau insuccesele individuale la învăţătură ale elevilor este mai mică, în raport cu cea a claselor mai mari, unde există colective puternice.

În ceea ce priveşte clasele superioare ale liceului, procentele răspunsurilor afirmative sînt, în general, mai mari, la ultimele două ele situîndu-se peste 65%. Rezultă că în clasele superioare ale liceului colectivul clasei joacă un rol hotărîtor în activitatea şcolară individuală a elevilor. Cum e şi firesc, anii care au trecut au făcut posibilă închegarea unor colective puternice, opinia colectivă este acum destul de puternică, iar relaţiile de colaborare şi întrajutorare la învăţătură s-au consolidat tot mai mult. Elevii se integrează mai deplin în colectivul şcolar din

care fac parte şi simt tot mai mult influenţa — pozitivă sau negativă — pe care acesta o exercită asupra activităţii lor.

Dintre factorii de grup care contribuie la stimularea la învăţătură a elevilor cei mai importanţi sînt indicaţi chiar de către elevi în răspunsurile lor. Din rîndul lor fac parte : atmosfera de efervescenţă intelectuală, de lucru intens, propice studiului, trezirea şi cultivarea de interese cognitive puternice, spiritul de preţuire a valorilor intelectuale, cooperarea şi întrajutorarea la învăţătură între elevi, ajutorul moral, critica şi autocritica, exemplul personal pe care-l oferă cei mai buni elevi din clasă, competiţia etc. Iată cîteva răspunsuri edificatoare :

D. V. (clasa a IX-a F) : „Da, clasa a contribuit la succesele mele şcolare, unii colegi ajutîndu-mă să *înţeleg* unele probleme la anumite obiecte".

C. U. (clasa a XII a C): „Colectivul clasei a contribuit la succesele mele şcolare. Pe mine colectivul *m-a încurajat* tot timpul".

S. C. (clasa a XII-a C) : „La succesele mele şcolare colectivul clasei a contribuit foarte mult. De exemplu, într-o zi am venit la şcoală destul de abătut. Fiind ascultat, bineînţeles că n-am putut face faţă şi, din acest motiv, în ziua respectivă am primit două note proaste. După cîteva zile, întîmplîndu-mi-se acelaşi lucru, colectivul mi-a venit în ajutor, sfătuindu-mă să fac unele lucruri bune".

R. A. (clasa a IX a F): „Fiind bolnav, colegii au venit la mine, *mi-au dat lecţiile* şi mi-au explicat unele probleme mai complicate".

H. G. (clasa a XII-a A): „În general, colectivul clasei m-a ajutat în obţinerea unor succese la învăţătură şi chiar în comportare. Cînd n-am avut unele succese la învăţătură, am căutat să imit întocmai *modelul* şi stilul de muncă al unui coleg care are succese foarte mari la obiectul respectiv".

S. M. (clasa a XII-a C): „Colectivul clasei a contribuit la succesele mele şcolare, prin *exemplul personal* pe care mi le-au oferit cei mai buni colegi din clasă".

H. V. (clasa a XII-a A) : „Colectivul clasei a contribuit la stimularea mea, prin simplul fapt că mă simţeam datoare *să fiu la unison* cu ceilalţi colegi".

O. F. (clasa a XII-a A): „Colectivul clasei a contribuit la succesele mele, pentru că în fiecare clasă există o *ierarhie* şi fiecare tinde să-l întreacă pe cel dinaintea lui".

I. F. (clasa a IX-a B) : „*Concurenţa* din clasa în care am învăţat m-a silit — şi nu împotriva voinţei mele — să învăţ mereu foarte bine, iar acum nu-mi pare rău. Deci, colectivul cu un nivel mai ridicat m-a ajutat".

Emulaţia poate fi de un real folos, atunci cînd e vorba de a stimula munca şcolară. Se impune însă ca ea să fie folosită cu măsură şi tact, fără a se abuza de spiritul de competiţie, care poate degenera în invidie şi în rivalitate duşmănoasă.

O serie de fenomene negative din viaţa clasei cum sînt : pîrîtul, suflatul, copiatul, atmosfera de delăsare, de desconsiderare a muncii, subaprecierea importanţei unor probleme sau chiar a unor obiecte de studiu, invidia, rivalitatea duşmănoasă dintre elevi, ironizarea elevilor între ei sau chiar de către profesor etc. au o influenţă negativă asupra randamentului la învăţătură al elevilor. Asemenea cazuri sînt relatate chiar de către elevi.

P. F. (clasa a XII-a C): „Cînd nu ştiu la lecţie şi nu-mi amintesc ceva, colegii mei *ridică mîna, luîndu-mi cuvintele din gură*, cu toate că de multe ori îmi amintesc răspunsul ce trebuie dat".

C. T. (clasa a IX-a F): „Uneori, cînd eram ascultat la lecţie, colegii *căutau să-mi sufle ceva greşit*, ca să rîdă, şi atunci mă încurcau".

B. R. (clasa a XII-a C) : „Cînd am avut succese, m-am întristat văzînd că unii colegii *mă desconsiderau pentru că muncisem*. De insuccese s-au bucurat colegii mei de multe ori".

C. T. (clasa a XII-a A): „Cred că uneori o notă mică la un extemporal se poate datora şi *atmosferei* create în clasă în preajma extemporalului. Dacă înainte de lucrare domneşte o atmosferă de lucru, atunci majoritatea lucrărilor vor fi bune ; dar, dacă atmosfera este de delăsare, iar efortul depus anterior este prea mic în raport cu dificultatea lucrării, evident, lucrările elevilor vor fi de o valoare mai mică".

G. L. (clasa a IX-a F): „În unele cazuri, colectivul poate contribui şi la insuccese, atunci cînd te descurajează. Uneori însă şi tovarăşul profesor contribuie la aceasta. De exemplu, cînd elevul este scos la tablă şi se încurcă (cum se întîmplă uneori la matematică), dînsul face unele glume la adresa elevului respectiv, iar acesta se descurajează şi nu mai poate da răspunsul cerut".

Asemenea fenomene sînt deosebit de dăunătoare pentru buna desfăşurare a activităţii instructiv-educative. E necesar ca educatorul să lupte cu hotărîre pentru prevenirea sau înlăturarea lor cu desăvîrşire din viaţa colectivului clasei, căutînd să întărească disciplina în clasă, cultivînd, totodată, relaţiile de stimă, preţuire reciprocă şi prietenie dintre elevi. Formarea unei opinii colective puternice, orientată pozitiv spre preţuirea muncii şi a valorilor autentice, în care spiritul critic şi atitudinea principială sînt coordonatele permanente ale vieţii colectivului, reprezintă o chezăşie sigură pentru succesul întregii munci instructiv-educative.

☆

Constituind un colectiv distinct, cu viaţa sa proprie, cu sistemul său specific de relaţii şi influenţe interindividuale, clasa de elevi reprezintă factorul esenţial în procesul de educaţie socială a elevilor. Prin acţiunea conştientă a educatorului şi prin influenţa pozitivă a diferiţilor factori de grup, clasa şcolară reprezintă factorul de bază în formarea socială a elevilor. De aici decurge o importantă directivă pedagogică : educaţia socială a elevilor reclamă clase bine închegate, colective puternice, conduse de profesori buni organizatori, cu spirit de pătrundere a relaţiilor dintre elevi, cu o vie prezenţă de spirit, în măsură să acţioneze cu tact pentru a imprima o direcţie justă procesului de educaţie socială a elevilor.

Din cele de mai sus rezultă că socializarea este un proces *progresiv*, ea înaintînd şi perfectîndu-se tot mai mult, pe măsură ce elevii se ridică pe o treaptă superioară de vîrstă şi de dezvoltare psihică, oferind astfel individului posibilităţi de adaptare cît mai adecvată la mediul înconjurător. Socializarea are, totodată, şi un caracter *dinamic*, în sensul că ea nu se încheie niciodată, ci reprezintă un proces continuu ce se desfăşoară în tot cursul existenţei individuale. Schimbarea necontenită a condiţiilor de mediu impune omului necesitatea unei adaptări continue, cît mai adecvate, la ambianţa socială. Cunoscînd acest lucru, educatorului îi revine importanta sarcină de a acţiona în scopul creării celor mai favorabile condiţii de dezvoltare socială a elevilor şi de a orienta acest proces pe un drum just.

În fine, e de remarcat faptul că procesul de socializare este în strînsă legătură cu procesul de conştientizare a relaţiilor sociale între elevi, care are de asemenea un caracter progresiv în raport cu vîrsta elevilor. Este o cerinţă imperioasă ca profesorul să-şi îndrepte eforturile în direcţia conştientizării la elevi a raporturilor sociale în care ei se integrează, dezvăluindu-le acestora marea importanţă a vieţii şi a muncii colective în formarea omului de tip nou şi pregătindu-i pentru o participare sporită la viaţa colectivului din care ei fac parte. Acţionînd în scopul pregătirii sociale cît mai adecvate a elevilor săi, educatorului îi revine totodată datoria să combată orice manifestare de semiindividualism şi închistare în cadrul colectivului primar, căutînd să lărgească treptat orizontul lor social, prin stabilirea de raporturi strînse cu unităţi sociale cît mai largi.

ШКОЛЬНЫЙ КЛАСС — ФАКТОР ОБОБЩЕСТВЛЕНИЯ УЧАШИХСЯ

(Резюме)

Автор отмечает тот факт, что в актуальной форме проведения учебно-воспитательного процесса, школьный класс является основной социольной единицей школы, то есть первой обстановкой и главным фактором

социального воспитания учащихся. Воспитатель обязанчтобы на основе данных представляющих внимательным и проницательным, замечанием социальной жизни класса, организовать положительное влияние различных групповых факторов, намечая правильное направление процесса социал-моралъного воспитания учащихся.

Далее подчеркивается передовой характер обобществления факт что оно поднимается на высшую ступень одновременно с возрастом учащихся. Обобществление представляет также и динамический характер в том смысле, что не может быть и речи о социальном включенин в абсолютном смысле, а о процессе постоянного приспособления, как можпо, более подходяшего к различным условиям окружаюшей среды. Задача воспитателя состоит в том, чтобы установить требования и организовать воспитательное действие обобществления учащихся в соотчетствии с возрастом учащихся. Отмечается также довольно важный аспект, а именно что процесс обществления тесно связан с развитием способности учащихся сезнавать социальные отношения, в которые они включаютсв.

LA CLASSE SCOLAIRE, FACTEUR DE SOCIALISATION DES ÉLÈVES

(Résumé)

L'auteur rélève le fait que, dans la forme actuelle de déroulement du processus instructif-éducatif, la classe scolaire constitue l'unité sociale de base de l'école, elle est par conséquence le premier cadre et le facteur principal d'éducation sociale des élèves. À l'éducateur revient le devoir d'organiser, basé sur les données que lui offrent l'observation attentive et pénétrante de la vie sociale de la classe, l'influence positive des différents facteurs de groupe, en imprimant un cours juste au processus d'éducation sociale-morale des élèves.

On met ensuite en évidence le caractère progressif de la socialisation, le fait qu'elle s'élève à un niveau supérieur simultanément avec l'avancement en âge des élèves. La socialisation présente, en même temps, aussi un caractère dynamique, dans le sens qu'il ne peut pas s'agir d'une insertion sociale en sens absolu, mais d'un processus d'adaptation continue, adéquate aux conditions variables du milieu environnant. La tâche de l'éducateur est d'établir les exigences et d'organiser l'action éducative de socialisation des élèves en accord avec l'âge des élèves. On remarque enfin, un aspect assez important : que le processus de socialisation est en étroite relation avec le développement de la capacité des élèves de rendre conscients les rapports sociaux dans lesquels ils s'intègrent.

THE SCHOOL. CLASS, A FACTOR OF PUPILS SOCIALIZATION

(Abstract)

The author points out the fact that in the present form of the development of the teaching-educational process the school class is the basic social unit of the school and it is as a result the main framework and the principal element of social education of the pupils. It is the duty of the teacher, on the basis of the data offered to him by the careful and minute observation of social life of the class, to organise the positive of various group factors, inspiring a just course to the process of social-moral education of the pupils.

Then the fact is underlined that due to its progressive character the socialization is rising simultaneously with the growth of pupils. The socialization shows also a dynamic character as we cannot talk of a social insertion in an absolute meaning but of a process of continuous adaptation to the variable condition of the environment. The teacher's task is to fix the requirements and organize the educational action of pupils' socialization according to their age. Finally, a very important aspect is revealed : the process of socialization is closely connected to the devolopment of the ability of pupils, conscioumess of the social relations they integrate themselves.

GENERALIZAREA ÎN PROCESUL REZOLVĂRII PROBLEMELOR ÎN CLASELE I-IV

NICOLAE OPRESCU

In cadrul învăţămîntului matematicii, rezolvarea problemelor ocupă un loc central. Alături de rezolvarea exerciţiilor, dar cu o eficienţă mai mare, rezolvarea problemelor constituie o adevărată gimnastică a minţii.

În preocupările noastre pentru studierea învăţămîntului matematicii la clasele I—IV, am acordat o atenţie deosebită rezolvării problemelor. Cu tot aportul cercetărilor întreprinse de cadre didactice şi de cercetători ai diferitelor institute, în practică se întîmpină dificultăţi, datorită, printre altele, şi lipsei unor îndrumări metodice la curent cu ultimele noutăţi. Metodicile aritmeticii pentru clasele I—IV sînt depăşite, iar manualele încărcate cu mult material, cu lipsuri mari în ceea ce priveşte sistematizarea şi gradarea exerciţiilor şi a problemelor, tinzînd să satisfacă mai ales latura informativă şi neglijînd în mod vădit pe cea formativă.

Pentru însuşirea unei reguli simple (proba adunării se face prin scădere, proba scăderii se face prin adunare) în manualul de clasa a II-a sînt 267 de exerciţii şi 7 probleme simple.

Manualele de clasa a III-a şi a IV-a abundă în probleme care nu pun gîndirea la încercare şi care, de fapt, nu sînt probleme, ci exerciţii pentru consolidarea calculului sau a regulilor învăţate. Este suficient să citãm din manualul de clasa a IV-a problema nr. 36, p. 237, care ca efort al gîndirii este de nivelul clasei a II-a, dar se rezolvă prin 9 operaţii cu calcule de ordinul milioanelor. Pentru rezolvarea acestei probleme, învăţătoarea a sacrificat o oră întreagă. Asemenea probleme, destul de numeroase în manualele de aritmetică pentru clasele I—IV, au o contribuţie minoră la dezvoltarea gîndirii elevilor. Gruparea problemelor tipice într-un capitol la sfîrşitul manualului de clasa a IV-a constituie o lipsă esenţială. Unii învăţători nici n-ajung să le mai predea, iar cei mai mulţi le predau în grabă, în ultimele zile ale anului şcolar. Dată fiind contribuţia acestor probleme la dezvoltarea gîndirii elevilor, precum şi faptul că în clasa a V-a ei întîlnesc frecvent asemenea probleme, ele trebuie presărate pe tot parcursul manualului.

Toate acestea au implicaţii negative asupra stilului de predare a matematicii la clasele I—IV, precum şi asupra nivelului învăţămîntului matematicii. Unii învăţători consideră că predarea acestei discipline se rezumă la rezolvarea tuturor exerciţiilor şi a problemelor din manual, în ordinea dată de acesta. Ei renunţă chiar şi la intenţia unei atitudini creatoare, ajungînd spre sfîrşitul anului şcolar în criză de timp, întrucît nu pot parcurge toate exerciţiile şi problemele din manual. Manualul ar trebui să cuprindă nişte modele de exerciţii şi probleme şi să lase loc învăţătorului, cît şi elevilor pentru iniţiativă şi creativitate.

Stilul unei asemenea predări se reflectă în nivelul de pregătire al elevilor. Slaba preocupare pentru elaborarea unor probleme care să pună gîndirea la un efort sistematic şi judicios gradat duce la însuşirea de către elevi a unor scheme mintale pe care, de multe ori, le aplică în mod mecanic. Faptul că ei nu rezolvă, în număr suficient, probleme cu o anumită structură, pentru a ajunge la cunoaşterea esenţei ca-

tegoriei respective de probleme duce la generalizarea elementelor neesențiale ale problemei. Convenind cu învățătorul, am dat elevilor din clasele I—IV de la două școli din Capitală să rezolve cîte o problemă pe care o cunoșteau, întrucît rezolvaseră acest gen de problemă și în clasă și acasă. Am modificat însă la problemă unele elemente neesențiale, particulare (domeniul la care se referă problema — în loc de C.A.P. am pus datele pe seama unei librării —, mărimea valorilor numerice, ordinea acestor valori în enunțul problemei), păstrînd structura logică a problemei. Am întîlnit clase (chiar și clase a IV-a) unde peste 80% din elevi n-au reușit să rezolve problema. Interesant este faptul că majoritatea acestora nici n-au încercat să raționeze pentru a-și da seama că e vorba de un raționament cunoscut, ci s-au oprit în fața unor aparente dificultăți. Aceasta dovedește că ei n-au ajuns la generalizarea structurii logice a problemei, a șirului de judecăți, a raționamentului, ci au generalizat elemente secundare ale problemei. Întrebîndu-i pe elevi de ce n-au putut să rezolve, au declarat că n-au mai rezolvat asemenea probleme și de aceea nu știu să rezolve această problemă. Cînd le-am amintit că au mai rezolvat o problemă cu C.A.P.-ul, cîțiva copii au spus: „E, păi dacă era cu C.A.P.-ul știam s-o rezolvăm". În aceste cazuri, în stilul de lucru al elevilor s-a adoptat o atitudine conformistă. O problemă pe care o recunosc o rezolvă după șablonul învățat, iar pentru una pe care n-o recunosc după elementele pe care le-au generalizat ei, nici nu încearcă un efort mintal. Cu alte cuvinte, ei „învață" niște scheme pe care le aplică mai mult sau mai puțin conștient, dar nu au deprinderea de a gîndi în procesul rezolvării problemelor, de a încerca un efort independent. La aceasta duce și actuala metodică a rezolvării problemelor la clasele I—IV, care îndeamnă pe învățători ca în toate etapele rezolvării problemelor să-i conducă pe copii prin întrebări ce fărîmițează raționamentul problemei și le formează deprinderea de a gîndi numai în limitele dimensiunii problemelor simple care alcătuiesc problema compusă și de a nu cuprinde cu gîndirea problema în ansamblul ei. Aceasta au dovedit-o elevii de la una din școlile unde am dat lucrări de control; chiar și elevii din clasa a IV-a au mers în rezolvarea problemei din operație în operație pînă la întrebarea ultimei probleme simple (de fapt, întrebarea generală a problemei) și aci s-au oprit, cerîndu-ne să le mai spunem încă o dată care este întrebarea problemei. Înseamnă că ei au parcurs drumul rezolvării problemei fără a avea în față, ca obiectiv principal, întrebarea generală a problemei, înseamnă că n-au cuprins cu mintea întregul raționament al problemei. Acest fenomen este confirmat de cercetările colectivului de la Universitatea din Cluj. „Astfel, pe baza datelor noastre și ale altora, putem spune că la problemele de matematică elevii pierd din vedere foarte frecvent întrebarea și încearcă rezolvarea numai pe baza datelor din enunț. Din acest motiv, trebuie să se acorde o atenție specială analizei datelor în funcție de întrebarea pusă" [1].

Procesul rezolvării unei probleme solicită un efort mai mare al gîndirii decît rezolvarea unui exercițiu. În cazul rezolvării unui exercițiu, elevului i se dau numerele și i se indică relația matematică dintre ele, sarcina lui fiind doar efectuarea calculului. Sînt și exerciții care pun situații problematice și care au rol de problemă.

În cazul rezolvării problemelor simple, elevul găsește relația dintre datele problemei în textul acesteia, indicată însă nu în mod direct („are", „mai primește", „au venit", „au zburat"), relație pe care el trebuie s-o „traducă" în limbaj matematic (adunare, scădere) și apoi să efectueze calculul. La problemele compuse, sarcinile gîndirii sînt mai complexe. Pe baza relațiilor date în textul problemei, a datelor cunoscute, elevul trebuie să construiască șirul de judecăți prin care ajunge la descoperirea datei necunoscute, să desprindă problemele simple componente și să stabilească ordinea logică a rezolvării lor. Aceasta necesită o profundă analiză a datelor cunoscute, a relațiilor dintre ele, a întrebării problemei.

Parcurgînd drumul rezolvării unei probleme, elevii parcurg drumul schematizării ei, al desprinderii esențialului, care este structura logică a problemei. Împărtășim părerea exprimată de Ursula Șchiopu, care spune că „numai problemele-tip au o schemă proprie a cărei recunoaștere facilitează rezolvarea. Orice problemă, oricît de simplă ar fi, este, într-un sens, problemă-tip și presupune o activitate de stabilire a regulilor de re-

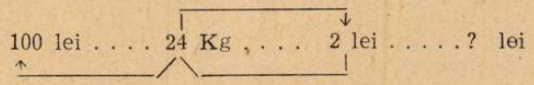
[1] Al. Roșca, *Condițiile dezvoltării flexibilității și creativității gîndirii*, în lucrarea *Creativitate, modele, programare*, Editura științifică, București, 1967, p. 31.

cunoaştere şi a celor de lucru. În soluţionare, experienţa anterioară are un rol deosebit de important" [2].

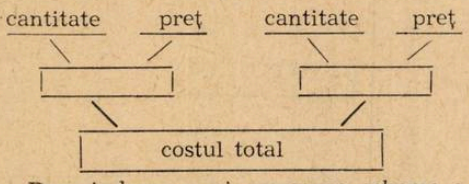
Deosebirea constă doar în faptul că, în cazul problemelor tipice, rezolvarea se face pe baza unei metode constante, proprii tipului respectiv şi recunoaşterea tipului problemei dă posibilitate de aplicare, uneori automată, a metodei de rezolvare, ca şi în situaţia aplicării unei reguli, deci un algoritm cu operativitate mai îngustă, pe cînd în cazul celorlalte probleme există categorii de probleme care au aceeaşi structură logică, aceeaşi schemă de rezolvare, dar cu multe variante, deci un algoritm cu operativitate mai largă. Dacă problemele din manuale ar fi grupate după aceste „trunchiuri" comune, după structura logică sau după linia raţionamentului pe care-l solicită, elevii ar putea să sesizeze acest esenţial care defineşte problema respectivă, iar după rezolvarea mai multor probleme din aceeaşi categorie să generalizeze pînă la exprimarea printr-o formulă a categoriei respective de probleme.

În rezolvarea oricărei probleme are loc un proces de schematizare. Elevul ia cunoştinţă de problemă prin textul ei, în care se prezintă relaţii concrete dintr-un anumit domeniu al vieţii. Este important ca elevii să înţeleagă conţinutul problemei şi nu să reproducă textul ei, verbal sau în scris. Concepţia că elevii clasei I nu pot să rezolve probleme pentru că încă nu ştiu să citească şi să scrie este greşită. Există multiple mijloace, intuitive chiar, cu ajutorul cărora putem să-i facem să înţeleagă problema.

Are loc apoi un prim pas pe drumul desprinderii schemei de rezolvare a problemei: reţinerea şi scrierea datelor. Prin modul cum se scriu aceste date se poate ajuta orientarea gîndirii. Ex.:



În analiza datelor cunoscute şi a relaţiilor dintre ele, gîndirea elevului este direcţionată pe linia raţionamentului adecvat. El este ajutat să aleagă acele date între care poate stabili o relaţie logică în funcţie de întrebarea problemei şi să găsească relaţia matematică dintre ele. În această etapă, elevii sesizează mai uşor datele concrete ale problemei şi nu relaţiile dintre categoriile exprimate de aceste date, fiind tentaţi să înceapă a efectua operaţiile aritmetice înainte de a fi „dezlegat" problema, de a fi desçifrat schema ei de rezolvare. Acum ei trebuie ajutaţi să se ridice la generalizarea relaţiilor dintre categoriile exprimate de problemă:



Desprinderea unei asemenea scheme a structurii logice a problemei, cu ocazia rezolvării mai multor probleme din această categorie, duce la automatizare, la „raţionamente prescurtate" sau „nedesfăşurate", la „deprinderi specifice de gîndire, scheme automatizate de acţiune" [3].

Este adevărat că rezolvarea de către elevi a unor probleme asemănătoare, cu aceeaşi structură logică, „face ca, ulterior, rezolvarea unei probleme „noi" să fie realizată pe căi de recunoaştere şi de soluţionare cunoscute dinainte" [4], dar „procesul recunoaşterii iniţiale a asemănării şi apartenenţei problemei la un anumit tip nu aduce după sine întotdeauna identificarea sistemului de operaţii ce trebuie folosite în procesul de rezolvare" [5]. Aşa încît, în rezolvarea problemelor, nu ne putem limita la algoritmii de recunoaştere, care, fără îndoială, au un rol deosebit de important. Pe de o parte, pentru că „Operaţiile de calcul automatizate trebuie să fie subordonate unor scheme sau unor sisteme de acţiune cu o valabilitate mai cuprinzătoare, mai generală în rezolvarea problemelor. Aceste scheme de acţiune trebuie să reflecte, în formă generalizată, relaţiile de conţinut dintre datele problemei, trebuie să fie o expresie generalizată a acestor relaţii. O astfel de schemă determină felul şi succesiunea

[2] Ursula Şchiopu, *Dezvoltarea operativităţii gîndirii copilului de la 7—11 ani*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1966, p. 131.

[3] I. Radu, *Probleme psihologice ale predării matematicii şi fizicii*, E.S.D.P., 1958, p. 15.

[4] Ursula Şchiopu, *Op. cit.*, p. 129.

[5] *Idem*, p. 135.

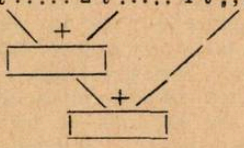
operaţiilor de calcul care trebuie să fie efectuate pentru rezolvarea problemei" [6]. Pe de altă parte, pentru că în procesul rezolvării problemelor intervine şi imaginaţia, întîlnim elemente de creativitate, inventivitate în descoperirea raţionamentului celui mai direct, mai adecvat, în unele cazuri chiar ingeniozitate.

Pentru a generaliza structura logică a problemei, în experienţele pe care le-am organizat am folosit procedee variate: schema grafică a raţionamentului problemei, rezolvarea problemelor fără efectuarea calculelor (numai judecata problemei), rezolvarea prin mai multe procedee, recompunerea problemei în care se introduce ca dată cunoscută necunoscuta din varianta precedentă ş.a.

La clasa I am procedat mai întîi la sistematizarea problemelor pe categorii, în raport cu gradul de dificultate pe care-l ridică în rezolvare.

Categoria I:

a) 3 t ..... 2 t ..... 4 t ,,,,, ? t



a+b+c

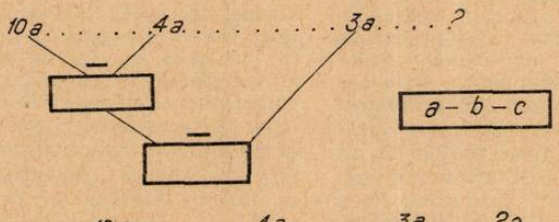
(Radu are .... timbre
Mai primeşte ....)

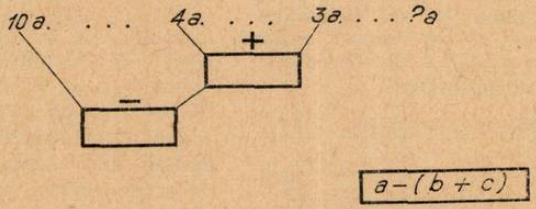
b) a + b − c

c) a − b + c

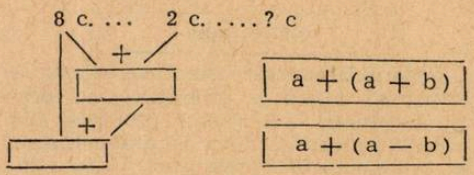
d) a − b − c

Categorai a II-a: „Într-un garaj sînt 10 autocamioane. Dimineaţa au plecat 4, iar după-amiază încă 3. Cîte autocamioane au rămas în garaj?" Problema are două procedee de rezolvare:





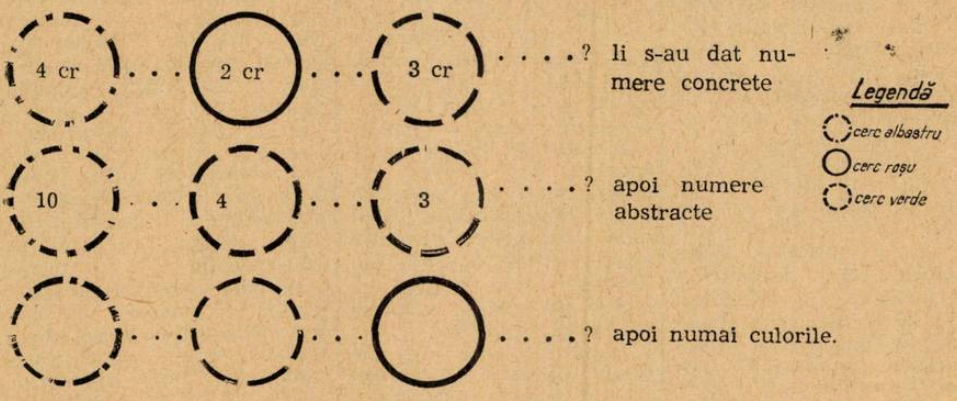
Categoria a III-a: „Într-un sat s-au clădit într-un an 8 case noi, iar în anul următor cu 2 case mai mult. Cîte case s-au clădit în cei doi ani?"



Dificultatea la această categorie de probleme constă în faptul că o valoare numerică trebuie luată de două ori în calcul.

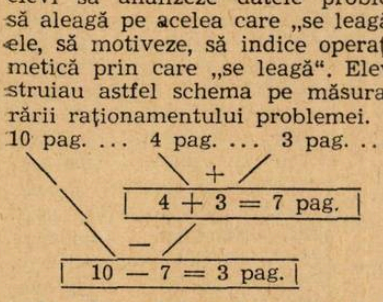
[6] Beniamin Zörgö, *Rolul acţiunilor cu modele obiectuale în formarea gîndirii matematice a şcolarului mic*, în lucrarea Al. Roşca, ş.a., *Creativitate, modele, programare*, p. 131.

Toate problemele din manualul de clasa I se încadrează în aceste trei categorii. La mai multe şcoli unde am efectuat experimentele * s-au rezolvat o perioadă de timp numai probleme din categoria I, pînă cînd elevii au reuşit să cunoască bine structura logică a acestor probleme şi s-o generalizeze nu printr-o formulă în litere, ci prin „punerea problemei în exerciţiu" (3 t + 2 t + + 4 t = 9 t). S-a trecut apoi la categoria a II-a, unde elevii au sesizat cu uşurinţă cel de-al doilea procedeu, pe care l-au exprimat prin exerciţiul 10 a — 4 a + 3 a = 3 şi apoi la probleme din categoria a III-a. În compunerea de către elevi a problemelor din categoria respectivă s-au folosit, la început, culorile, cu caracter convenţional. (albastru = „se află", „există"; roşu = „mai primeşte", „mai vin"; verde = „dă", „pleacă" „zboară"). S-a procedat în mod gradat.



Cînd am constatat că elevii nu mai gîndesc suficient, ci „traduc" numai semnificaţia culorilor, am trecut la compunerea independentă a problemelor, fără sprijin intuitiv.

În rezolvarea problemelor compuse am folosit schema grafică, punîndu-i pe elevi să analizeze datele problemei şi să aleagă pe acelea care „se leagă" între ele, să motiveze, să indice operaţia aritmetică prin care „se leagă". Elevii construiau astfel schema pe măsura elaborării raţionamentului problemei.



Am formulat oral cu elevii întrebările problemelor simple din cadrul problemei compuse, dar nu le-am scris pe tablă şi nu le-am cerut să le scrie pe caiete. Deci, n-am elaborat în scris planul de rezolvare a problemei.

Probele date la sfîrşitul trimestrului al II-lea şi mai ales cele de la sfîrşitul anului atestă generalizarea celor trei categorii de probleme, precum şi o mobilitate sporită a gîndirii, care le dă posibilitate să rezolve o problemă nouă, cu trei operaţii, prin mai multe procedee.

La prima probă, o problemă din categoria a III-a, au rezolvat corect 96% din elevii celor 7 clase de la două şcoli de experienţă, realizînd o medie de 4,55 la gama de apreciere 0-5; la cea de-a doua probă, o problemă cu 3 operaţii, au rezolvat corect 84% şi au realizat o medie de 4,37.

Dînd aceleaşi probe şi la clase unde nu s-a lucrat după sistemul nostru, s-au obţinut rezultate mult mai slabe. La prima probă, mulţi elevi, la o clasă chiar 100%, au considerat problema rezolvată cu o singură operaţie, iar la cea de-a doua probă n-au reuşit să cuprindă dimensiunile problemei cu 3 operaţii.

Experimentele ne-au confirmat necesitatea şi eficienţa clasificării şi rezolvării problemelor pe categorii de structuri logice, pentru a sprijini generalizarea acestora, precum şi eficienţa schemelor grafice, ca suport intuitiv al raţionamentului problemei.

* Şcolile generale nr. 3, nr. 26 ş.a.

Critică
și
Bibliografie

REPERE EPISTOMOLOGICE NECESARE ÎN CERCETAREA PEDAGOGICĂ ACTUALĂ

Pedagogia se dezvoltă pînă în prezent sub semnul unei contradicții aparent paradoxale: puține științe sociale au un rol efectiv nemijlocit atît de fundamental în practica socială ca aceasta și, în același timp puține discipline sînt atît de apăsate ca pedagogia de balastul unor structuri teoretice și practice tradiționale care împietează maturizarea ei științifică. Iată de ce definirea obiectului, a structurii și metodologiei pedagogiei ca știință rămîne încă o problemă deschisă așa încît o lucrare intitulată *Fundamenta pedagogiae* nu poate decît să suscite cel mai viu interes. *) Lucrarea se înscrie printre primele producții de sinteză, cu mare respirație teoretică, ale Institutului de științe pedagogice.

I. Meritul principal al redactorilor acestei opere D. Todoran și G. Văideanu, ca și al coordonatorului ei științific P. Apostol, constă în aceea că, în pofida diapazonului larg de aspecte (teze, ipoteze, experimente) și opinii suficient de diferențiate, au reușit să asambleze întregul edificiu de idei pe un *ax teoretic* temeinic și amplu fundamentat, profund și autentic contemporan, cu numeroase elemente originale: *poziția structural praxiologică sau „operațional-cibernetică"* în tratarea domeniului educației și pedagogiei. Fără ca acest mod de tratare să fie impus ostentativ și exclusivist (el coexistînd cu alte viziuni și modalități teoretico-metodologico experimentale, acest euristică, prin perspectiva sa și prin faptul că reprezintă singura poziție susținută pe tot parcursul lucrării din diverse unghiuri teoretico--metodologice experimentale, acest mod definește structura fundamentală a operei în discuție, prin care aceasta își susține titlul și rezistă solicitărilor.

După ce ani de zile ne-am obișnuit cu absența sau voalarea recunoașterii profundei crize prin care trece pedagogia, după ce în tradiția cercetării și a propagandei de specialitate în acest domeniu s-a atrofiat reacția negativă spontană, promptă și vehementă în fața locului comun, a platitudinii și rareori era sesizată sterilitatea mișcării gîndirii în cerc vicios, după ce această tradiție a favorizat un uriaș consum intelectual și organizatoric de energie pentru elaborarea unor paleative, cu prețul ocolirii problemelor-cheie, afirmarea în plin plan și pe tot parcursul lucrării, a necesității unei „revoluții educaționale" (I,47), relevarea adevărului că modernizarea învățămîntului este de neconceput „fără reconsiderarea obiectivului fundamental al școlii" (II,51), și respectiv fără reconsiderarea categoriilor fundamentale ale pedagogiei, enunțul și susținerea unor asemenea idei ca orientare de lucru programatică, pot marca, într-adevăr, începutul unui eveniment științific și care are șansa de a depăși granițele semnificațiilor îngust disciplinare.

Considerîndu-se că printre primele operații se impune racordarea modelului acțiunii pedagogice la cea mai avansată structură a activității umane (produs al actualei revoluții tehnico-științifice), Pavel Apostol și alți cercetători susțin necesitatea „ciberneticizării" pedagogiei, constituirii unei „logici a acțiunii educaționale" și a unei „cercetări operaționale pedagogice". Astfel, lucrarea conține încercarea elaborării unui „model euristic al acțiunii educaționale", care „să permită o mai bună descriere și stăpînire a componentelor unei strategii și planificări în domeniul educației". (I.51). În acest cadru este firească accentuarea dimensiunii prospective a pedagogiei, subliniată de majoritatea autorilor, D. Todoran tratînd problema previziunii în pedagogie și într-un studiu special. În centrul unei asemenea pedagogii sînt puse formarea „capacității de gîndire creatoare, sintetică și critică" (I,209), „prioritatea formării asupra informării, accentuarea funcției formative a învățămîntului" reprezentînd obiectivul său actual fundamental (II,52).

Ponderea principală în lucrare o au studiile de *elaborare a conceptelor și problemelor fundamentale*. Se formulează o diversitate de opinii și soluții, de o valoare teoretică inegală. Astfel, D. Todoran și apoi Fl. Geor-

---

* *Fundamenta pedagogiae*, sub redacția D. Todoran și G. Văideanu, coordonator științific P. Apostol, Editura didactică și pedagogică, București, 1970.

gescu caută să detaşeze *dimensiunile specifice* ale educaţiei şi pedagogiei, cel de-al doilea considerînd că sociologiei educaţionale îi revine un rol important în definirea specificului educaţiei. Propunînd ca trăsătură definitorie a acesteia raportul dintre generaţia adultă şi tînără (I,36), Fl. Georgescu nu încearcă însă a sugera măcar o nouă construcţie logică a obiectului şi problematicii pedagogiei în lumina acestei teze; de altfel, autorul nu exprimă suficient de precis viziunea sa asupra sociologiei educaţionale şi a raportului acesteia cu pedagogia (I,45). În acest punct, L. Ţopa este cel puţin mai explicit (I,108), deşi contribuţia teoretică adusă se limitează (în pofida mobilizării a 59 de titluri de lucrări) la sublinierea faptului că la intersecţia dintre pedagogie şi sociologie se pot desprinde două grupe mari de fapte : „macro" şi „micro" social-pedagogice (I,109-115).

Continuîndu-şi linia de gîndire din lucrările anterioare, P. Apostol îşi sintetizează ideile asupra unei pedagogii care să asimileze cele mai avansate structuri operaţionale, elaborînd — în două studii — elementele unui *„model paxiologic" al acţiunii educaţionale* (întîlnindu-se aci, în principiu, cu orientarea studiului despre legitate al lui N. Apostolescu — vezi *Legea eficienţei acţiunii educative* — (II,27). Caracterizarea exhaustivă dată de autor acestui gen specific de acţiune este valoroasă tocmai prin faptul că reproduce corelaţii esenţiale din structura generală a procesului educaţional (II,142-143). Într-un asemenea context conceptual *operaţional*, aserţiunea didactică *Subiectul şi obiectul educaţiei* aduce o notă disonantă.

Dezbaterea teoretică în jurul obiectului şi al categoriilor fundamentale ale pedagogiei este întregită de cîteva *dimensiuni de ordin istoric* din evoluţia pedagogiei naţionale şi mondiale : pedagogia filozofică şi experimentală din România antebelică (C. Cuciuc), geneza şi obiectul pedagogiei comparate (I. Antohi) şi o relevare critică deosebit de substanţială a meritelor ştiinţifice ale şcolii Gusti în domeniul sociologiei educaţionale (O. Neamţu).

Adeziunea subliniată aci la orientarea teoretică structural - operaţională este completă numai cu adaosul *a două observaţii critice*. 1. Este evident că prin efortul elaborării unei viziunii praxiologice nu numai principiale, ci şi dezvoltate ca structură teoretică, P. Apostol a asimilat în mai mare măsură problematica ciberneticii decît cea pedagogică-şcolară, în toată complexitatea specifică a acesteia din urmă. Astfel, în „traducerea" problematicii educaţionale în limbajul structurilor operaţionale, particularităţile informaţiei pedagogice sînt apăsate şi, adeseori, chiar estompate de structurile conceptuale ale ciberneticii. De aci rezultă că multe din momentele demersului teoretic rămîn înstrăinate într-un limbaj abstract. În acelaşi timp, trebuie să fim conştienţi că, la acest stadiu, o asemenea situaţie este inevitabilă. Era de presupus că este mult mai probabil şi firesc ca iniţiativa aplicării viziunii praxiologice în pedagogie să pornească *dinspre* filozofie-cibernetică *spre* pedagogie, decît era de aşteptat ca metamorfoza treptată a logicii actuale a cercetării de specialitate nemijlocit pedagogice să ajungă, prin forţe şi impulsuri proprii, spre o asemenea modalitate de cercetare. De altfel, P. Apostol este conştient de limitele stadiului actual de elaborare a modelului euristic propus, (II, 147). 2. Prin a doua observaţie vrem să prevenim asupra pericolului absolutizării valorii modelului praxiologic oferit de procesele automate şi cibernetice. Credem că în elaborarea *modelelor generale ale acţiunii*, alături de studiul ciberneticii, mai este mult de făcut pentru valorificarea teoretică şi a structurilor contemporane ale *praxisului social-istoric*. Mai ales cînd este vorba de un model educaţional (deci a unei structuri nu pur şi simplu umane, ci social *istorice umane)* trebuie asimilat atît aspectul relaţiei tehnice omnatură, cît şi aspectul relaţiei social-istorice omsocietate. Problema trebuie cu atît mai mult subliniată, cu cît de soluţionarea ei depinde elaborarea unui model al acţiunii educaţionale în care raportul instrucţie-educaţie să fie surprins în *diferenţa lui specifică* şi nu „rezolvat" prin identificarea lor. În acest punct, considerăm că ideea lui P. Apostol, prezentă în studiul *Modelul praxiologic...* (I,62) şi introdusă în proiectul cercetării *Introducere în pedagogie* („Se va încerca să se pună în lumină faptul că instrucţia şi educaţia au o structură... comună, care e în fond o *structură de învăţare*" — I.308) simplifică mult problema şi reprezintă, credem noi, un efect al neelaborării aspectului „social-istoric" al modelului praxiologic educaţional.

De acord cu autorul că „opoziţia rigidă" instrucţie-educaţie nu este justificată, numai că depăşirea ei reprezintă unul din marile momente, într-un fel definitorii, ale revoluţiei pedagogice pe care o aşteptăm şi ea nu cade „de la sine" prin „cibernetizarea pedagogiei", în forma actuală, ci, dimpotrivă, aceasta abia că va adînci poziţia lor.

II. Valoarea aplicativă a orientării teoretice în discuţie este convingător demonstrată cu prilejul elaborării (de către colective de cercetători ale institutului) a problemei *culturii generale şcolare în perspectiva optimizării învăţămîntului.* Este una din cele mai reuşite părţi ale lucrării, care atestă capacitatea frontului nostru pedagogic de a realiza saltul de la elaborarea unor concepte moderne la aplicarea lor. P. Apostol are o contribuţie remarcabilă în elaborarea *conceptului pedagogic operaţional de cultură generală* şi în elucidarea problemei *structurii* acestei culturi în perspectivă pedagogică. Autorii acestei părţi a lucrării (P. Apostol, V. Filipescu, A. Bourceanu, V. Iliescu, L. Ţopa, D. Muster, T. Trutzer,—îndrumarea proiectului fiind făcută de Stanciu Stoian), punînd în evidenţă modalităţi „strategice" eficiente de soluţionare a unor contradicţii majore ale învăţămîntului actual (supraîncărcare, cultură generală-specializare, învăţămînt realumanist etc.) demonstrează astfel teza că numai pe baza elaborării detaliate a conceptului pedagogic de cultură se poate ajunge la *o teorie şi la o practică ştiinţifică modernă a planurilor de învăţămînt.* Cantitatea de informaţie fixată de aceste planuri va fi determinată de *cerinţele sociale faţă de informaţie ale tipului de om pe care vrem să-l formăm* (I,205, II,54). Aci îşi dezvăluie importanţa categoria de *ideal pedagogic,* necesitatea develop ării sale pînă la palierul scopurilor pedagogice concrete. Din acest punct de vedere, în pofida modalităţii statice-descriptive de tratare, prezintă interes studiul *Ideal şi scop în pedagogie* (V. Filipescu), în care se pledează pentru traducerea idealului social în limbajul pedagogiei actuale (I,74).

În elaborarea problemei *optimizării structurii culturii pedagogice* se formulează teze şi ipoteze valoroase, care ilustrează pregnant ce înseamnă *creşterea funcţiei formative a conţinutului învăţămîntului* (şi, implicit, legea formulată de P. Apostol: creşterea cantităţii şi ritmului de acumulare a informaţiei impune creşterea ponderii funcţiei formative a procesului instructiv — I,12). Avem în vedere, de pildă, formularea *criteriului* după care cantitatea de informaţie ştiinţifică despre lume şi om se defineşte prin volumul de cunoştinţe propuse de asimilarea activă a *modelului ştiinţific al lumii* (I,191), conceperea *predării matematicii* ca o componentă fundamentală a culturii generale, aşa încît diferenţierea în secţia reală şi umanistă, în funcţie de această disciplină, îşi pierde sensul. (Această idee este temeinic fundamentată în amplul studiu experimental al lui V. Filipescu asupra volumului şi calităţii cunoştinţelor absolvenţilor şcolii generale şi medii — I,224-264). Se pune în discuţie un sistem de furcaţie a şcolii medii pe cinci secţii, creşterea ponderii matematice la toate secţiile fiind însoţită cu asimilarea tehnicii de gîndire a ştiinţei contemporane, cu logica matematică, simbolică etc. Astfel, funcţia principală a culturii generale devine *asimilarea principiilor generale* ale diferitelor discipline în vederea formării capacităţii „de a obţine noi cunoştinţe".

În tratarea *funcţiei formative* a învăţămîntului se remarcă studiul semnat de E. Constantinescu, care se înscrie printre momentele programatice ale lucrării. De reţinut: critica susţinută a empirismului în didactică; ideea (care valorifică cercetările experimentale de didactică autohtonă din 1964—1968) după care tocmai lipsa unei structuri logice susţinute a programelor şi manualelor este un factor decisiv al supraîncărcării; cerinţa ca sistematizarea logică a obiectului să fie nu numai implicită, ci şi *explicită,* ea însăşi să devină *obiect de predare şi cunoaştere,* dintr-o etapă cît mai timpurie (II,57); o asemenea exigenţă, practicată ca regulă, va impune, în primul plan al dezvoltării profilului intelectual juvenil raţionamentul analogic şi spiritul euristic, dezvoltarea capacităţii de a construi modele şi de a le manipula cu uşurinţă.

O nouă concepţie generală asupra obiectului şi structurii educaţiei schimbă inevitabil şi perspectiva asupra *metodologiei.* Vechiul principiu didactic al „asimilării active şi conştiente" trece şi el printr-o metamorfoză în care obţinerea „motivaţiei

interioare" (care generează participarea activă şi receptarea selectivă) presupune *problematizarea* predării informaţiei (II,58). Se dezbat aspecte importante ale creării unui sistem metodic euristic caracterizat prin realizarea cît mai integrală a capacităţii de a învăţa a elevilor şi de a asimila operaţii şi tehnici specifice metodologiei prezente şi viitoare a ştiinţei. (În contextul acestui accent pentru „cultura metodologică" îşi găseşte pe deplin justificarea studiul asupra „metaeducaţiei" — P. Caravia —, domeniu care participă la valorificarea cunoştinţelor prin „valorificarea instrumentelor şi mijloacelor intelectuale cele mai convenabile" — II,119). Formarea elevilor într-un stil euristic-creator presupune rezolvarea unei probleme tot mai des ridicate în ultimii ani şi care nu mai poate rămîne o „aspiraţie platonică" a pedagogiei — *sudura logicii predării cu cea a ştiinţei* (problemă atinsă în cîteva studii şi abordată ca temă principală de B. Grigoriu şi O Şafran, ultimii referindu-se la cercetări de specialitate actuale în această direcţie, dar fără să-şi contureze clar poziţia proprie). Realizarea unui raport adecvat orientării euristice actuale a învăţămîntului presupune, credem, pe de o parte, accentuarea şi desăvîrşirea traiectoriei „panlogistice" şi „panepistemologice", atît în pedagogie, cît şi în ştiinţele contemporane. Pe de altă parte, este necesară o mişcare reciprocă, dinspre pedagogie spre logica fiecărei discipline şi invers, dinspre epistemologia ştiinţelor spre ipostaza lor pedagogică (aceasta ca o necesitate internă, ca o desăvîrşire a raţionamentului epistemologic). Deşi sudura dintre cele două tipuri de logică apare ca o problemă specială concretă şi „departamentală", optimizarea programelor şi manualelor reprezintă de fapt una din marile probleme ale culturii, ştiinţei şi politicii contemporane. Şi numai atunci cînd va fi trăită ca atare de opinia ştiinţifică, se va putea realiza deziderat*ul* colectiv exprimat în lucrare : „formarea unor colective permanente compuse din savanţi şi cercetători din diferitele ştiinţe particulare, specialişti din domeniul organizării producţiei, al logicii, metodologiei, pedagogiei, avînd sarcina de a *efectua cercetări* pentru elaborarea logicii diferitelor discipline predate" (I, 298).

O verigă principală a dialecticii optimizării învăţămîntului a scăpat autorilor lucrării : necesitatea *restructurării* la fel de radicale şi *a sistemului de formare a educatorilor*. Chestiunea este atinsă sporadic şi în termeni adecvaţi doar în cîteva pasaje (Şiragul de aprecieri-citate asupra formaţiei ideale, sanitară-sportivă, morală, oratorică etc. a educatorului din *personalitatea profesorului* oferă cel mult prilejul să mai simţim încă o dată şi într-o doză concentrată mentalitatea zilei de ieri a pedagogiei). Cerinţele realizării structurii operaţionale a culturii generale trebuie să impună şi restructurarea pregătirii noului tip de educator, pregătire care, dacă nu poate să devanseze, cel puţin să meargă în aceeaşi cadenţă cu elaborarea teoriei şi experimentului pedagogic novator. Mai mult, optimizarea acestui factor nu trebuie preconizată doar în planul calificării, inovarea în acest domeniu presupunînd să fie organic corelată cu *ridicarea statusului lor socio-profesional la nivelul statusului profesiunilor creatoare*; altfel, subiectul nemijlocit al optimizării învăţămîntului va fi pus în situaţia să facă o operă ultramodernă cu o mentalitate şi un stil depăşite. Cele mai moderne programe de optimizare sucombă dacă nu sînt susţinute de un avînt inovator corespunzător „de jos", din partea majorităţii corpului didactic. Dacă vrem să fim consecvenţi trebuie să aplicăm şi aci optica „praxiologică", respectiv „conexiunea inversă", trebuie considerată cu toate medierile ei sociale reale, inclusiv statusul socio-profesional al subiectului.

III. Regimul preferenţial creat în această recenzie laitmotivului teoretic-metodologic fundamental al operei nu trebuie să arunce o umbră asupra suitei de studii din *Fundamenta pedagogiae* în care se abordează fie în plan categorial, fie şi experimental cîteva probleme speciale impuse de dezvoltarea actuală a sistemului nostru de educaţie. Ne referim la studiul *Pedagogie şi estetică* (G. Văideanu), în care se pledează (cu argumente fundamentate şi într-un stil modern de gîndire) pentru adîncirea intervenţiei esteticii în procesul instructiv-educativ şi corespunzător pentru elaborarea problematicii esteticii învăţămîntului în legătură cu care ni se sugerează o suită de teme interesante ca : estetica lecţiei, a fiecărei discipline, a manualelor, a

metodelor etc. (I, 98). Autorul, expunînd dificultăţile care se ridică în faţa introducerii în învăţămîntul local a unor discipline cu profil estetic (cinematografia, teatrul, coregrafia) aderă şi susţine ideea predării unui „curs de estetică generală" ca „disciplină de sinteză", „suport teoretic" al tuturor disciplinelor artistice „predate în prezent în obiecte distincte, fără legătură între ele" (I, 95). Ideea este raţională, bineînţeles cu condiţia ca adaptarea esteticii la nivelul învăţămîntului mediu să nu aibă acelaşi destin ca şi adaptarea filozofiei, adică să ducă la un rezumat schematic al cursului universitar. Într-un alt studiu (elaborat de acelaşi autor împreună cu Şt. Bârsănescu) se depune efortul conceptual de sistematizare a problematicii unei discipline relativ noi — pedagogia învăţămîntului superior — aşa încît să se poată trece de la discuţiile asupra domeniului la „construirea unei cercetări sistematice" prin care această disciplină „să devanseze, măsurile administrative şi să anticipe, schiţînd pe bază de cercetare profilul şi exigenţele învăţămîntului de mîine" (II, 73).

Un loc aparte în această suită de studii îl ocupă abordarea şi demonstrarea experimentală a unor *probleme şcolare*. În prim plan, se impune studiul sistemului de predare de către profesori de specialitate la clasele I-IV (Traian Pop). Exemplu de experiment pedagogic modern, de răspuns teoretic la o problemă de valoare republicană, studiul degajă o foarte bună cunoaştere a conţinutului real şi diversificat al obiectului cercetat, o maximă claritate în formularea obiectivelor şi discuţiilor cercetării, o înaltă cultură profesională în cercetarea de teren, analiza teoretică şi demonstrarea concluziilor. Acestea din urmă realmente sînt produs al generalizării ştiinţifice pe bază de experiment, aşa încît soluţiile propuse (I, 172-3) reprezintă o creaţie teoretică autentică şi nu un produs empiric, ele asimilînd labilitatea dialectică a situaţiilor concrete din realitate (I, 163). Studiul demostrează pe viu cum într-o cercetare consecventă sudura momentelor bio-psiho-socio-pedagogice se realizează dintr-o necesitate internă (de exemplu, momentul psihomedical, I,166). Extinderea predării unor obiecte ca muzica, desenul, educaţia fizică cu profesori specialişti, de la clasa I este văzută în dubla ei semnificaţie : pedagogică şi sociologică, cu efectele ei asupra elevării statusului socio-profesional al învăţătorilor (I, 161). Acest experiment a deschis chiar perspectiva posibilă a „trecerii la pregătirea învăţătorilor în cadrul instituţiilor de învăţămînt superior" (I, 172).

Dacă studiul asupra metodei experimentale, semnat de D. Muster în pofida unor formulări moderne nu poate depăşi viziunea tradiţională, fie şi documentată, asupra metodelor şi să le privească ca momente ale reproducerii structurii dinamice a obiectului, în schimb cercetarea unei teme concrete, îngust specializate, „norma socimologică" a aceluiaşi autor, se înscrie printre lucrările experimentale reuşite, deşi nu intră neapărat în profilul acestei opere, nefiind aplicarea unei anumite concepţii metodologice. (Studiul asupra „reuşitei şcolare" nu este relevant, fiind lipsit de o aşezare riguroasă a experimentului, cu o tehnică naivă, depăşită şi operînd cu concepte teoretice difuze).

Se poate considera că lucrarea *Fundamenta pedagogiae*, prin diversitatea de stil şi inegalităţile valorice semnalate, reflectă fidel stadiul actual al cercetării teoretice pedagogice. Impresionant în arhitectonica ei este faptul că ea reprezintă atît o trecere în revistă a forţelor teoretice existente, a rezultatelor obţinute în ultimii ani pe acest tărîm, cît şi o „rampă de lansare" spre cercetările fundamentale imediat următoare. Pe cît de firesc apare în lucrare coexistenţa unor diverse structuri teoretico-metodologice, pe atît de justificat este efortul orientării operaţionale de a aşeza cercetarea şi pregătirea viitoarei lucrări — *Introducere în pedagogie* — pe o bază teoretică unitară (ceea ce rezultă evident din tezele prezentate — I,303-8). Se oferă astfel o garanţie că tot ceea ce este valoros în această primă operă de sinteză va fi continuat în forme, ritmuri şi cu eficienţă superioară.

În sprijinul acestei perspective, semnalăm şi cîteva deficienţe de stil şi de realizare. În multe studii se întîlneşte o tehnică depăşită a citatelor : „protocolare" (de pildă, un autor îşi începe studiul citînd la rînd pe organizatorii volumului, cu idei care, fiind rupte din contextul lor originar, nu au o semnificaţie programatică), eclectice şi neconcludente, locuri comune („fiinţa umană este educată, după cum spune J. D. Bernal, din leagăn

pînă la moarte"). În general, o imensă masă de locuri devenite demult comune, chiar și pentru opinia publică, nu numai pentru cea științifică. Construcția greoaie, artificială, a multor părți din studiile publicate decurge din faptul că, de la început, punerea problemei se întemeiază pe o falsă „problematizare" : se combat teze unilaterale, care demult nu mai au un rol operațional în cercetare ; prin aceasta „demonstrația" apare logică și „combativă", dar de fapt este desuetă. Se întîlnesc și situații în care o erudiție evidentă coexistă cu neputința de a formula ideile teoretice a căror prezență autorul își propune să o justifice. Uneori, se caută voalarea acestei carențe prin prezentarea sentențioasă a problemelor nerezolvate, a efectelor unor probleme „deschise" sau prin invitații la studiul acestora. Sînt ipostaze mai mult sau mai puțin rafinate ale verbalismului pedagogic, transferat din practica educațională în cercetare, indici ai unei atitudini periferice sau ai fazei ambigue de tranziție în care se găsește cercetarea științifică în acest domeniu. Asemenea fenomene trebuie semnalate și repudiate fără toleranță, nu numai pentru că ocupă spațiul altor cercetări sau pur și simplu încarcă inutil arhitectonica unei opere de sinteză, dar, mai ales, pentru că presează asupra nivelului gîndirii teoretice pedagogice, coborînd-o sub posibilitățile ei actuale, inhibă tendințele epistemologice autentice moderne, prin alimentarea unui climat opac și greoi. Este un motiv în plus pentru care încheiem cu sublinierea premisei fundamentale a reușitei acestei opere : organizatorii și autorii ei au obținut, în sfîrșit, ca într-o operă colectivă gîndirea filozofică și epistemologică contemporană să se conecteze în cîteva puncte esențiale cu structurile logico-metodologice și cu problemele specifice ale cercetării pedagogice din țara noastră.

Dr. NICOLAE S. DUMITRU

BAZELE PSIHOPEDAGOGICE ALE ACTIVITĂȚII PIONIEREȘTI *

Lucrarea *Bazele psihopedagogice ale activității pionierești* se înscrie ca o contribuție de seamă la fundamentarea științifică a activității educative pionierești. Fiind o culegere de aproape 50 de comunicări științifice prezentate în mai 1969, în cadrul primului simpozion național organizat de Consiliul Național al Organizației Pionierilor și Institutului de științe pedagogice, în cinstea celei de-a XXV-a aniversări a eliberării patriei de sub jugul fascist și a celui de-al XX-lea an de la crearea Organizației pionierilor din Republica Socialistă România, ea înmănunchează contribuțiile unor prestigioși pedagogi preocupați de munca în rîndul pionierilor și școlarilor.

Reținem atenția, în primul rînd, studiile și referatele care tratează bazele generale și teoretice ale activității pionierești. În *Direcții și perspective în activitatea Organizației pionierilor din Republica Socialistă România* (de conf. univ. Virgiliu Radulian, președintele C.N.O.P.) se relevă legăturile adînci ale mișcării pionierești cu realitățile sociale socialiste din țara noastră, precum și direcțiile principale ale perfecționării activității pionierești : lărgirea și adîncirea efectelor educativ-politice ale activității pionierești, sporirea contribuției organizației la educarea atitudinii înaintate față de învățătură și munca în rîndurile pionierilor, intensificarea participării pionierilor la organizarea și desfășurarea activității din unități și detașamente, ridicarea valorii estetice și formative a activității pionierești.

Un bilanț al principalelor direcții și realizări din mișcarea pionierească cuprinde comunicarea *Activitatea pionierească în cei 20 de ani de la înființarea Organizației pionierilor* (lector univ. Silvestru Patița, vicepreședinte al C.N.O.P.), care subliniază importantele succese obținute atît pe plan organizatoric, editorial și de presă, al sistemului de perfecționare, cît și în domeniile cultural-artistic, sportiv-turistic, cel al științei și tehnicii, al colaborării cu alți factori din țară, precum și al legăturilor cu alte organizații de copii și pionieri de peste hotare.

Un adevărat îndemn și program pentru cercetători, cadre didactice și pionierești, îl constituie studiul semnat de conf. univ. dr. George Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice, *Funcția inovatoare a cercetării în domeniul educației pionierești*. Prof. univ. dr. docent Stanciu Stoian, în *Germenii autoeducației. Cultivarea lor în școală și*

* *Bazele psihopedagogice ale activității pionierești*, Editura politică, București, 1970, 470 p.

în afara acesteia, relevă rolul organizaţiilor de copii şi tineret în mobilizarea forţelor autonome din copil şi adolescent, precum şi faptul că ele fac legătura „între munca instructiv-educativă din şcoală şi autoeducaţia în sensul cel mai larg al cuvîntului" (p. 62).

Contribuţii importante la fundamentarea ştiinţifică a activităţii pioniereşti aduc materialele rezultate din cercetările sociologice, referitoare la munca, vîrsta şi caracterul (natura) muncii pioniereşti : *Aspecte sociologice ale trecerii de la preadolescenţă la adolescenţă* (conf. univ. dr. Ovidiu Bădina, directorul Centrului de cercetări pentru problemele tineretului şi Fred Mahler — director adjunct) ; *Rolul activităţii pioniereşti în integrarea socială a copiilor* (prof. Gheorghiţa Fleancu şi prof. Rodica Gîrleanu), *Activitatea pionierească şi sociabilizarea copilului* (prof. Ion Constantinescu). Este prezent de asemenea fenomenul educativ pionieresc în : *Aspecte metodologice ale cercetărilor interdisciplinare în problemele pioniereşti* (prof. dr. Petre Bărbulescu), *Conceptul de acţiune pionierească* (prof. Virgil Caraba), *Cercetarea din unghi psihopedagogic, sociologic şi concret-istoric a fenomenului pionieresc* (conf. univ. dr. Ana Tucicov-Bogdan) şi alte comunicări.

Îmbunătăţirea conţinutului şi perfecţionarea muncii pioniereşti, pregătirea viitorilor comandanţi, interesante studii psihologice privind contribuţia diverselor domenii de activitate ale Organizaţiei pionierilor la dezvoltarea personalităţii micului şcolar şi preadolescentului vin să împlinească aria de preocupări a pedagogilor care au prezentat comunicări.

Ultima parte a volumului conţine lucrările care se referă în special la metodica activităţii pioniereşti.

Schiţînd analitic cuprinsul volumului la care ne referim, remarcăm că, prin conţinutul său, el aduce noi contribuţii la crearea pedagogiei pioniereşti, alături de alte lucrări publicate în ultimii ani, atestînd participarea largă a unor pedagogi, psihologi şi sociologi consacraţi, alături de care se afirmă tinerii cercetători.

Conf. univ.
EMIL DOMOCOŞ

MANUALUL „MUNCA EDUCATIVĂ CU PIONIERII" *

Prin apariţia acestui manual se deschid noi perspective în dezvoltarea gîndirii pedagogice pe direcţia conlucrării şcolii cu Organizaţia pionierilor. Predarea cursului *Munca educativă cu pionierii* la anii V ai liceelor pedagogice pe baza unui manual asigură o orientare unitară a viitorilor învăţători şi, bineînţeles, superioară faţă de anii anteriori, cînd profesorii de pedagogie se străduiau să-şi procure fel de fel de materiale de îndrumare şi instrucţiuni, cînd nivelul predării adeseori se ridică greu deasupra ţinutei unui instructaj.

Faptul că manualul este elaborat de activişti ai Consiliului Naţional al Organizaţiei Pionierilor, printre care chiar membri din conducere, pedagogi cu o vastă experienţă în acest domeniu, atestă atît valoarea îndrumărilor date, a sprijinului acordat, cît şi posibilitatea de a valorifica o bogată experienţă cunoscută, un variat material faptic.

Conţinutul manualului este conceput după conţinutul programei, care cuprinde trei capitole distincte :

1. Locul şi rolul Organizaţiei pionierilor în sistemul educaţiei comuniste a copiilor din ţara noastră.
2. Structura Organizaţiei pionierilor ; organele de conducere.
3. Formele şi conţinutul activităţii pioniereşti.

Deşi, din punct de vedere al structurii, lecţiile din manual nu sînt sistematizate pe aceste teme ale capitolelor din programă, prin subiectele tratate problematica programei este realizată în întregime. Bine era dacă la tematica programei şi a manualului se adăuga şi această temă : Acţiunea comună a şcolii, a Organizaţiei pionierilor şi Organizaţiei U.T.C. pentru pregătirea pionierilor în vederea intrării în Organizaţia U.T.C.

În ceea ce priveşte structura, organizarea, dispunerea materialului, apreciez că era necesară o sistematizare care să asigure, pe lîngă o logică mai strîngentă în prezentarea cunoştinţelor, şi o mai clară orientare a viitorilor învăţători. Astfel, consider că atît programa, cît şi manualul ar fi trebuit să cuprindă următoarele părţi distincte :

1. Bazele psiho-pedagogice ale muncii educative cu pionierii (în această parte, se puteau programa trei capitole : Locul şi rolul Organizaţiei pionierilor în sistemul educaţiei comuniste a copiilor din ţara

* *Munca educativă cu pionierii* (Manual pentru liceele pedagogice), coordonator Patiţa Silvestru, E.P.D., Bucureşti, 1970.

noastră. Trăsăturile psihofizice caracteristice ale copilului la intrarea în pionierat şi consecinţele pedagogice. Principiile pedagogice ale activităţii pionereşti).

2. Structura Organizaţiei pionierilor, organele de conducere. (Aici, pentru a ajuta viitorii învăţători să distingă clar ceea ce este caracteristic în organizarea activităţii pionereşti din România, cred că ar trebui tratată şi organizarea activităţii pionierilor din alte ţări, a altor organizaţii pentru copii, ar fi necesar să se arate asemănările şi deosebirile faţă de organizaţia noastră).

3. Formele şi conţinutul activităţii pionereşti.

4. Rolul şcolii în munca educativă cu pionierii.

5. Metodica colaborării şcolii cu Organizaţia pionierilor.

La sfîrşitul manualului, în anexă, pe lîngă simbolurile şi însemnele pionereşti, diplomele de detaşament şi unitate fruntaşă, ceremonialul diferitelor feluri de adunări, ar fi fost deosebit de util pentru uşurarea muncii viitorilor învăţători şi pentru o mai bună orientare să se fi tipărit şi statutul şi regulamentul Organizaţiei pionierilor, Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din aprilie 1966 privind îmbunătăţirea activităţii pionereşti şi cuvîntul rostit de tovarăşul Nicolae Ceauşescu la Consfătuirea pentru constituirea Consiliului Naţional al Organizaţiei Pionierilor.

Schema din anexa nr. 6 privind *Interrelaţia funcţională dintre activitatea educativă a Organizaţiei pionierilor şi a şcolii în cadrul sistemului muncii educative* constituie o bună orientare pentru elevii liceelor pedagogice în viitoarele lor roluri de directori, de învăţători şi diriginţi. Această schemă reflectă în mod intuitiv felul cum se corelează munca educativă a şcolii cu activitatea Organizaţiei pionierilor. Schema cuprinde, însă, unele omisiuni. Sînt omişi învăţătorii, adică tocmai cei pentru care este întocmit manualul.

În vederea îmbunătăţirii manualului, la o viitoare ediţie, propun completarea schemei după cum urmează :

Săgeata centrală care pleacă de la planul general de muncă al şcolii să ducă la titlul : *Sarcinile învăţătorilor şi diriginţilor.* În continuare, sub verticala următoare să se scrie *Planurile de muncă ale învăţătorilor şi ale diriginţilor.* Nu numai ale diriginţilor.

Indiferent că este sau nu comandant de detaşament, învăţătorului nu-i revin mai puţine sarcini educative decît diriginţilor. Dimpotrivă, pe lîngă sarcinile privind munca educativă în general, lui îi revin serioase sarcini în îndrumarea directă a pionierilor sau în pregătirea elevilor pentru a deveni pionieri.

A ignora omisiunile schemei, a trece cu uşurinţă peste ele înseamnă a orienta greşit viitorii învăţători. Lipsa învăţătorului din această schemă ar putea duce la ideea greşită că învăţătorul nu trebuie să-şi planifice munca educativă. Or, fără o planificare care să însemne reprezentarea clară a obiectivelor educative ce trebuie realizate şi a căilor concrete ce vor fi urmate, munca educativă nu se poate debarasa de caracterul empiric, de caracterul de improvizaţie.

Nota privitoare la interrelaţia reflectată în schemă arată că aceasta are implicaţie directă cu valorificarea conţinutului educativ al procesului de învăţămînt, cu educaţia în familie şi cu contribuţia altor factori educativi. Avînd în vedere că această schemă constituie însăşi reflectarea concepţiei pedagogice cu privire la factorii care influenţează educaţia pionierilor, consider că era deosebit de util să fi cuprins interrelaţiile respective, îndeosebi cu familia. Concret, săgeata din dreapta, care porneşte de la planul general de muncă al şcolii, în loc să poarte titlul *Alte prevederi*, să indice colaborarea şcolii cu familia şi cu alţi factori — cinematograful, teatrul, radioul, televiziunea.

Din punct de vedere al conţinutului, temele sînt în general bine tratate. În unele lecţii, însă, motivarea psiho-pedagogică este destul de săracă, de stîngace.

Pentru a se respecta profilul de manual al lucrării, ar fi fost bine ca textul fiecărei lecţii să fie punctat cu subtitluri. Acestea ar fi sporit sistematizarea şi accesibilitatea.

Lecţiile care se remarcă, îndeosebi, prin ţinută ştiinţifică sînt: *Organizaţia pionierilor, factor de seamă în procesul de formare a personalităţii copiilor* (prima lecţie) şi *Principiile pedagogice ale activităţii pionereşti.* Prima lecţie reuşeşte să sublinieze principiile directoare, problemele-cheie ce trebuie să stea în atenţia viitorului învăţător, îl ajută să-şi dea seama cum trebuie să acţioneze pentru a face din activitatea pionierească un puternic factor în cultivarea răspunderii faţă de învăţătură, în educarea unei atitudini înaintate faţă de muncă, faţă de îndatoririle şcolare, în trezirea şi dezvoltarea intereselor de cunoaştere, a interesului pentru ştiinţă şi tehnică, în cultivarea unor trăsături esenţiale ale profilului moral, în dezvoltarea preocupărilor de autoeducaţie, de

perfecţionare etică şi intelectuală.

Cea de-a doua lecţie la care m-am referit tratează sistematic fiecare principiu, reuşind să delimiteze distinct specificului activităţii pioniereşti, cerinţele pedagogice fundamentale ale acesteia. Ambele materiale au meritul de a ajuta viitorul educator să-şi dea seama cum trebuie înţelese stilul de muncă cu pionierii, conţinutul relaţiei învăţător-profesor (comandant)-pionier, cum trebuie să susţină educatorul, aşa după cum se exprimă tovarăşul Virgiliu Radulian, autorul primei lecţii, „efortul de autoeducaţie, năzuinţa de afirmare şi de realizare a copiilor într-un domeniu sau altul".

Viitorii învăţători vor găsi în acest manual bogate învăţăminte privind programarea activităţilor pioniereşti, organizarea şi conţinutul cercurilor de elevi, organizarea activităţii culturale pioniereşti, organizarea şi conţinutul vacanţelor şcolare.

La ultima temă — *Recomandări pentru practica pedagogică în domeniul activităţii pioniereşti* — se repetă numai conţinutul programei. Ar fi fost foarte folositor şi pentru profesori şi pentru elevi dacă la acţiunile indicate se prezentau unele modele din ţară, din experienţa comandanţilor fruntaşi.

Cu toate lipsurile arătate, lipsuri inerente ediţiei de început, manualul realizat de Consiliul Naţional al Organizaţiei Pionierilor constituie un real sprijin în munca de pregătire şi de îndrumare a viitorilor învăţători.

Prof. MARIA POPESCU

ЖУРНАЛ ПЕДАГОГИКИ No 11/1970

СОДЕРЖАНИЕ

А. Фэркаш, О р. Энгельс о формировании и развитии личности ■ **Штефан Бырсэнеску**, Ян Комениус и его участие в развитии педагогики как науки ■ **Станчу Стоян**, Постоянное воспитание в „Пампедия" Яна Комениуса ■ **Нахлик Золтан**, Противоречия по вопросу использования учебников Яна Комениуса в Трансильвании в середине XVIII-го века ■ **Войку Лэскуш**, Мысли по эстетическому воспитанию в педагогическом творчестве Яна Комениуса ■ **Мирча Малица**, Пямь тем для размышления из жизни пионеров ■ **В. Крецу, О. Оприкэ**, Симпозиум „Речь и воспитание" ■ **Луминица Гивиригэ**, Польские гости в институте педагогических наук ■ **Р. Михалевич, М. Чупе, Л. Тэуту, М. Кешериу**, О путах развития творчества у учащихса младшёго возраста ■ 70 летией юбилеи профессора Станчу Стоян ■ **Штефан Бырсэнеску**, Луиджи Волпичели — по случаю 70-летия со дня рождения ■ **Георге Запан**, Значение предпочтительных событий в педагогике и в психологии ■ **М. Тот. Г. Пал, Н. Тотояну**, Котординаты применения текстов по философии на отдельных уроках по истории философии в гимназии ■ **В. Магдален**, Взаимное обусловливание функций семьи в осуществлении ее формативной роли ■ **Тиберіу Кэлиман**, Развитие интеллекта посредством проблематизации ■ **Виорел Алеку**, Являются ли школьные радиопередачи средством обогашения знаний по румынскому языку и литературе? ■ **Ион Гр. Ион**, Школьный класс — фактор обществления учашихся ■ **Николае Опреску**, Обобщение в процессе решенин задач в I-IУ классах ■ **Николае Думитру**, „Фундаменте педагожие" ■ **Эмиль Домокош**, „Психопедагогические основы пионерской работы ■ **Мария Попеску**, Воспитательная работа с пионерами составитель Патица Сильвестру.

REVUE DE PÉDAGOGIE nr. 11/1970

Sommaire

A. Fărcaş, Fr. Engels sur la formation et le développement de la personnalité ■ **Ştefan Bârsănescu**, J. A. Comenius et sa contribution au développement de la pédagogie comme science ■ **Stanciu Stoian**, L'Éducation permanente dans la „Pampaedia" de Jan Amos Comenius ■ **Náhlik Zoltán**, Controverses sur le problème de l'utilisation des manuels de J. A. Comenius en Transylvanie vers le mi-

lieu du XVIII ème siécle ■ **Voicu Lăscuş,** Idées concernant l'éducation esthétique dans les oeuvres pédagogiques de J. A. Comenius ■ **Mircea Malița,** Cinques themes de réflexion inspirées par les pionniers ■ **V. Crețu, O. Oprică,** Le Symposium „Langage et éducation" ■ **Luminița Ghivirigă,** Les hôtes polonais à l'Institut des sciences pédagogiques ■ Stanciu Stoian à l'occasion de son 70ème anniversaire ■ **Ștefan Bârsănescu,** Luigi Volpicelli, à l'occasion de son 70ème anniversaire ■ **Gheorghe Zapan,** Les valeurs préférentielles dans la pédagogie et dans la psychologie ■ **M. Toth, G. Pal, N. Totoianu,** Coordonnées de l'utilisations des textes philosophiques pendant quelques leçons d'histoire de la philosophie au lycée ■ **R. Mihalevici, M. Ciupe, L. Tăutu, M. Keşeriu,** Opinions sur les voies du développement de la créativité chez le élèves de bas âge ■ **V. Magdalen,** L'interconditionnement des fonctions de la famille dans la realisation de son rôle formatif ■ **Tiberiu Căliman,** Le développement de l'intelligence par la problématisation ■ **Viorel Alecu,** Les émissions de radio-école, moyen d'enrichissement des connaissances de langue et de litterature roumaine? ■ **Ion Gr. Ion.** La classe scolaire, facteur de socialisation des èlèves ■ **Nicolae Oprescu,** Généralisation dans le processus de la solution des problèmes dans les classes de Ière—IVème ■ **Nicolae S. Dumitru,** „Fundamenta pedagogiae" **Emil Domocoş,** „Les bases psychopédagogiques de l'activité des pionniers" ■ **Maria Popescu,** „Le travail éducatif avec les pionniers, coordonnateur **Patița Silvestru.**

REVIEW OF PEDAGOGY no. 11/1970

Contents

A. Fărcaş. Fr. Engels on the Formation and Development of Personality: ■ **Ştefan Bârsănescu,** J. A. Comenius and his Contribution to the Development of Pedagogy as a Science ■ **Stanciu Stoian,** The Permanent Education în „Pampaedia" by Jan Amos Comenius ■ **Náhlik Zoltán,** Controversies regrading the Use of J A. Comenius' Handboolks in Transylvania in the Middle of the 18th ■ Century **Voicu Lăscuş,** Ideas regarding Aesthetic Education in Pedagogical Works of J. A. Comenius ■ **Mircea Malița,** Five Reflection Themes Inspired by Yourg Pioneers ■ **V. Crețu, O. Oprică,** The Symposium „Language and Education" ■ **Luminița Ghivirigă,** Polish Guests at the Institute of Pedagogical Sciences ■ Stanciu Stoian, On the Occasion of the 70th Anniversary ■ **Ştefan Bârsănescu,** Luigi Volpicelli. On the Ocasion of the 70th Anniversary ■ **Gheorghe Zapan,** Preferential Emphases in Pedagogy and Psychology ■ **M. Toth, G. Pal, N. Totoianu,** Directions of Using the Philosophical Texts to some Lessons with Subject of History of Philosophy in the Lycée ■ **R. Mihalevici, M. Ciupe, L Tăutu, M. Keşeriu,** Opinions on the Ways of Developing Creativity to Small Pupils ■ **V. Magdalen,** The Cross-Influence of the Functions of the Family in Achieving its Formative Role ■ **Tiberiu Căliman,** The Development of Intelligence by Problematization ■ **Viorel Alecu,** The Broadcasts of Radio-School a Means of Improving the Knowledge of Romanian Language and Literature ■ **Ion Gr. Ion,** The Class of Pupils a Factor of Pupil's Socialization ■ **Nicolae Oprescu,** Generalization in the Process of Solving Problema in the 1st—4th Forms ■ **Nicolae S. Dumitru,** „Fundamenta Pedagogiae" ■ **Emil Domocoş,** „The Psycho-Pedagogical Bases of Pioneers'Activity" ■ **Maria Popescu,** „The Methodological Work with Pioneers" — Coordinated by **Patița Silvestru.**

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDA

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă din timp la

„Revista de pedagogie" pe anul 1971

Pentru a vă asigura cu regularitate revista și a avea completă colecția, abonați-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43 417 „Grafica nouă" — c. 2060 Lei 5

I 4022

REVISTA DE PEDAGOGIE

12

ANUL XIX * DECEMBRIE, 1970

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

990

11 IUI 2014

IUI 2005

97

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct Institutul de științe pedagogice ;

Prof. ANDREI KLOOS ;

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ;

Dr. DUMITRU MUSTER ;

Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ;

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ;

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. COSTIN ȘTEFANESCU ;

Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ;

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice ;

Prof. MARIN VIȘAN.

Redacția : str. Sfinții Apostoli nr. 14, sector 6 ; telefon 15.85.74
BUCUREȘTI

4022.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

12 1970

ANUL XIX

2022

Pag.

■ **STUDII**

Romeo Dăscălescu ■ Comunistul ca model educativ 3

Constantin Pintilie ■ Promovarea cunoștințelor de management în învățămînt 7

Ștefan Linul ■ Școala generală de 10 ani — bază a învățămîntului profesional 15

■ **CERCETĂRI — EXPERIMENTE**

Constantin Păunescu ■ Handicapul intelectual și integrarea școlară . 22

Elena Martha Stoiciu ■ Etiologia handicapului școlar 30

Cezar Bîrzea, Cornelia Stănică ■ Selecția copiilor cu handicap școlar . . . 37

Tudorel N. Mirescu ■ Date experimentale cu privire la rolul profesorului în sporirea eficienței lecțiilor cu film 45

■ **DEZBATERI** ■

A. Dancsuly, I. Comănescu, I. Iuhas, M. Bejenaru, R. Alexandru, V. Neștian, V. Cozac: Orientarea practică a liceului de cultură generală . . . 54

F. Anghel, St. Baia, C. Brădiceanu, F. Chirea, St. Ciocan, St. Dumitrache, Gh. Florea, R. Fotea, F. Ganea, V. Ghițulescu, M. Lazăr, F. Marinescu, C. Moldovan, I. Neamțu, N. Neamțu, F. Negreanu, C. Nichici, T. Petcu, I. Petrică, I. Stănică, I. Stati, Gh. Stoichiță, P. Zaharia: Locul claselor IX-X ale școlii generale în pregătirea profesională a tineretului școlar . . 71

■ **PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE**

Doina Păcurar, Valentin Georgescu ■ Cabinetul de orientare școlară și profesională 84

Luca I. Ionescu ■ Mijloace de educare la elevi a atitudinii conștiente față de muncă 91

12.332

Pag.

Eugenia Berinde — Însușirea scrierii la clasa I folosind munca independentă și elemente de instruire programată 94

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Octavian Neamțu — Conceptul gustian al sistemului de învățămînt 101

Ion Dragu — Valențe educaționale ale operei lui Ion Neculce 104

Proiecte de cercetare științifică

* * * — Dicționarul general de pedagogie 108

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Dimitrie Roman — Simpozionul național : „Rolul și locul educatorului în procesul de modernizare a învățămîntului“ 109

Ion Orghidan — „J. A. Komensky-Comenius și contemporaneitatea“ 111

* * * — Consfătuirea cadrelor de cercetare pedagogică ale Ministerului Învățămîntului . . . 113

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Anastasie Istrate — „Filmul în procesul de învățămînt“ de *I. Cerghit* 115

Nadia Nicolescu — „A educa și a instrui“ de *R. Dottrens, G. Mialaret, E. Rast, M. Ray* 116

Vasile Iliescu — „Introducere în pedagogia comparată“ de *T. J. Wiloch* 11

Ion Drăgan — „Chestionarele pedagogice“ de *P. Albou* . . 119

* * * — Sumarul Revistei de pedagogie pe anul 1970 . 120

Comunistul ca model educativ

ROMEO DĂSCĂLESCU

Cei 50 de ani de existență a Partidului Comunist Român au o dublă semnificație : una de ordin *biografic*, care se înscrie în actele personale ale avangardei clasei muncitoare și o alta de ordin *istoric*, vîrsta partidului constituind o etapă semnificativă în dezvoltarea patriei noastre. Date fiind structura de clasă a societății noastre și rolul de conducător al Partidului Comunist Român, evenimentul biografic are un *caracter național* prin *reprezentativitate* și *generalitate*. În ultimii 50 de ani, dezvoltarea societății românești a fost influențată și determinată spre sensuri noi, progresiste, de lupta clasei muncitoare condusă de partid.

În același timp însă, aniversarea Partidului Comunist Român reprezintă și un *eveniment cu ecou internațional*, ca urmare a locului, rolului și prestigiului partidului nostru în cadrul mișcării comuniste și muncitorești din întreaga lume.

Pătrunderea ideilor comuniste în țara noastră, instituționalizarea lor în expresia Partidului Comunist Român și triumful lor definitiv, au deschis drumuri noi și au relevat sarcini de mare responsabilitate educației. Grija pentru viitorul socialist și comunist al patriei s-a transferat în preocuparea primordială de a educa un tineret capabil să asimileze comunismul și să-l practice în raport cu cerințele de dezvoltare ale României, în mod științific exprimate în documentele programatice ale partidului.

Cele de mai sus constituie premisele educaționale în lumina cărora comunistul se constituie ca model educativ. Operăm cu el pentru a deschide înțelegerea și aderiunea la actul istoric — național și internaționalist — al Partidului Comunist Român, dezvoltarea multilaterală a socialismului în țara noastră.

Pentru a defini modelul, ne vom referi la cele spuse de tovarășul Nicolae Ceaușescu la sărbătorirea a 75 de ani de viață ai tovarășului Constantin Pîrvulescu': „În orice sector și în orice muncă s-ar afla, comunistul trebuie să fie pătruns de devotament și dragoste nețărmurită pentru interesele clasei muncitoare, ale poporului, să pună mai presus de orice aceste interese, să facă totul pentru bunăstarea și fericirea celor ce muncesc" [1].

Acestor calități le dă expresie în mod analitic Statutul Partidului Comunist Român, document care are o valoare educativă deosebită el putînd constitui un adevărat îndreptar de etică în munca de pregătire a tinerei generații pentru integrarea sa socială. În acest sens, Statutul Partidului Comunist Român cuprinde prescripțiile fundamentale pentru organizație și comuniști, precum și ale organizării societății socialiste, rezultat al muncii pline de eroism și abnegație a comuniștilor și a întregului popor.

Calitățile modelului au un caracter permanent, ele constituind diferența specifică a genului, care-l deosebesc pe *comunist de ceilalți.*

[1] A se vedea „Scînteia", anul XL. nr. 8603 din 10 noiembrie 1970.

Sub raport atitudinal, date fiind condiţiile social-istorice diferite de la o etapă la alta care-l solicită pe comunist, modelul este suplu şi mobil, în limitele tacticii impuse de momentul istoric general şi de condiţiile locale. Lipsit de *suplețe* şi de *mobilitate*, comunistul îşi pierde valoarea de model educativ, el poate rămîne cu semnificaţia unui document de arhivă al unei etape istorice depăşite.

În operarea cu modelul nostru educativ trebuie să avem deci în vedere contextul social-istoric al evenimentelor în care comunistul s-a manifestat. A-l desprinde din acest context înseamnă a-l abstractiza, a-l secătui de istoricitate. Este bine ştiut faptul că tactica de luptă a comuniştilor în ilegalitate a fost alta decît cea a comuniştilor de astăzi. Pe această realitate, a faptului de viaţă, a prezenta acţiunea comunistului ilegalist ca un model de schemă tactică pentru rezolvarea unei sarcini curente, a zilelor noastre, înseamnă a greşi. La fel am greşi, însă, dacă nu am desprinde din rezolvarea tactică a sarcinilor din ilegalitate calităţile moral-volitive angajate, calităţi care reprezintă, după cum am văzut, notele definitorii ale modelului. Aceleaşi calităţi vor trebui angajate în rezolvarea sarcinilor de către comunistul de astăzi. În afara lor, se dizolvă conceptul de comunist, deci implicit şi modelul. Ele asigură *durata* şi *actualitatea* modelului.

În orice condiţii tactice comunistul reprezintă un *model de personalitate*. E vorba aci de actul partinic al educaţiei şi autoeducaţiei. Modelul de personalitate devine model educativ numai în măsura în care el dobîndeşte valoarea unui *ideal de personalitate*, pe care educatul se va mobiliza să-l realizeze, ca punct final al propriei sale deveniri. Faţă de un model de personalitate putem manifesta stări contemplative, atitudini critice sau chiar indiferenţă, în timp ce idealul de personalitate ne angajează într-un proces de autodepăşire, de efort creator. El are o valoare metrologică : ne măsurăm cu el dimensiunile atinse.

Transformarea modelului de personalitate în ideal de personalitate ne transpune din domeniul rece al ştiinţei educaţiei în cel al artei de a convinge şi influenţa. Nu putem convinge fără participarea *afectivă* la dialogul educator-educat şi fără cea *efectivă* la opera de construcţie economică şi morală pe care Partidul Comunist Român a iniţiat-o şi o conduce. Aceasta nu înseamnă însă să transformăm acţiunea educativă într-o patetică verbală, cu scopul de a determina entuziasm de moment. Noi ne referim la o participare afectivă şi efectivă pe suportul însuşirii ştiinţei despre comunism, motivaţie a angajării conştiente şi definitive în acţiune. Prin mijlocirea modelului educativ al comunistului noi transmitem idei şi convingeri despre comunism, pentru a declanşa pe planul conştiinţei aspiraţia pentru participarea la construirea socialismului şi comunismului. Idealul de personalitate se coroborează astfel cu *idealul de societate*, în afara căreia personalitatea nu-şi găseşte corespondent şi devenire. Prin aceasta subliniem faptul că nu numai modelul comunist este educativ, nu numai idealul de personalitate acţionează asupra noastră, ci şi societatea socialistă, la rîndul ei, beneficiază de aceleaşi sarcini şi responsabilităţi educative.

Fără interferenţa dintre individ şi societate, modelul educativ nu declanşează efecte formative, el rămîne declarativ şi formal. Acţiunea modelului se răsfrînge asupra individului şi a societăţii deopotrivă, comuniştii instaurînd un climat educativ pertinent, care la rîndu-i acţionează modelator asupra indivizilor.

Istoria ne-a demonstrat-o : modelul educativ al comunsitului este *agreat*, educatul se supune influenţelor sale formative cu interes şi pasiune. În acelaşi timp, prin toate atributele sale, comunistul reprezintă un model educativ *eficient*, validat de practica socială. Răsturnarea societăţii burghezo-moşiereşti, instaurarea

puterii populare și angajarea pe drumul revoluției socialiste sînt dovezi istorice ale adeziunii maselor la politica Partidului Comunist Român, ale transformării omului sub efectul educației partinice într-un luptător și constructor, într-un comunist.

Cu referire la trecut, modelul comunistului este *evocator;* cu referire la prezent și viitor, el trebuie să fie *îmbietor la acțiune, algoritmic.* Comunistul de ieri, erou al clasei muncitoare, ne evocă drumul străbătut de partid în lupta sa revoluționară, cel de astăzi ne cheamă alături de el pe șantierele construcției socialiste. Modelul nostru nu este o poză, un instantaneu, el reprezintă o faptă, o atitudine, o concepție încorporată într-un obiectiv material sau moral, elaborat și realizat sub semnul socialismului. Hidrocentrala de la Porțile de Fier, fertilizarea Bălții Brăilei, construcția Teatrului Național din București, locomotivele electrice, ultima carte semnată de Zaharia Stancu, activitățile pionierești, toate acestea și tot ce se vede și palpită în jurul nostru sînt semne evidente ale eficienței modelului, ale caracterului său agreat, ale generalității lui. Ele demonstrează socialismul de o manieră concretă, convingătoare. Demonstrarea socialismului invită actul educativ în mijlocul vieții, ea îl scoate dintre zidurile școlii, îl transferă din teoria socialismului în practica construcției.

Demonstrația socialismului este implicit demonstrarea de către model a propriilor sale valențe formative. În acțiunea educațională, din acest punct de vedere, educatorul trebuie să se demonstreze pe sine, printr-o practică lipsită de ostentație, cu decență, ca pe un purtător de valori comuniste, ca pe un model. Dacă educatorul se va rezuma să îndemne pe tineri să se angajeze pe drumul unei împliniri pe care el însuși nu o poate prezenta ca realizată, prin oferirea propriului model educativ, atunci efectele formative ale dialogului educator-educat vor fi nule.

Operarea cu modelul comunistului constituie un mijloc educativ fundamental. A nu opera cu el este, în condițiile societății noastre, o evaziune, a opera greșit cu el este la fel de grav. Afirmînd partinitatea acțiunii noastre educative, subliniem responsabilitatea prin care partidul ne-a așezat în plină lumină, în primele rînduri.

Modelul comunistului este al unui „înainte mergător".

„Înainte mergătorul" este un spărgător de tipare, înlocuindu-le însă cu altele. El aduce noi certitudini în locul celor vechi pe care le refuză, al căror caracter desuet, retrograd, îl relevă cu știință și meticulozitate. El nu violentează, ci, convinge, chiar și atunci cînd transformarea socială recurge la soluții revoluționare.

Generația de idei, prin istoricitate și perenitate, își supraviețuiește etapei biologice inevitabil finite. Generația lui Lenin s-a stins, cronologia de vîrstă s-a epuizat. „Leniniștii" însă au rămas, numărul lor a sporit, expansiunea lor continuă să crească. Aceasta demonstrează că ideile sînt mai vii decît existențele biologice care le-au dat stare civilă la un moment dat. Ideile asigură continuitatea generațiilor, atunci cînd concomitența existenței în epocă și-a depănat pînă la epuizare firul.

Continuitatea nu înseamnă însă conservatorism, dogmatism. Cei care continuă nu numai *preiau,* ei mai și *adaugă, îmbogățesc.* Prin aceasta se afirmă cu propria lor personalitate, cu propriile lor realități social-istorice, inevitabil mobile și ele.

Tradiția ne leagă de trecut, inovația o îmbogățește, ea deschide calea viitorului.

Se compară adesea succesiunea generațiilor cu o ștafetă. Nu mi se pare prea potrivită analogia. Într-o ștafetă alergătorul care preia cursa nu verifică ceea ce i se întinde, el apucă în mod reflex simbolul material al cursei și, „orb",

începe să alerge. El nu are timp să discearnă, să selecteze, să asimileze, el nu adaugă decît viteza. Generația care preia, dimpotrivă, selectează, estimează valori, adaptează, susține sau combate. Continuitatea nu e o cursă de viteză, deși ritmurile dezvoltării sociale se modifică de la o generație la alta.

Pe planul generațiilor sîntem preocupați de conținuturi și de ideal, cu care prospectăm viitorul.

Partidul reunește mai multe generații, într-o continuitate de idei. Apartenența la *idee* ne leagă de trecutul progresist al istoriei, ea ne deschide drumul spre istorie și perenitate, de aceea *puritatea modelului* constituie dezideratul major al succesiunii și continuității.

КОММУНИСТ — ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ

(Резюме)

По случаю пятидесятилетия со дня основания Румынской коммунистической партии, воспитательная практика выявляет значение воспитательной модели коммуниста и в то же время модель личности характеризованной продолжительностью и актуальностью, гибкостью и подвижностью в связи с социально-историческими требуемыми условиями.

Своим национальным и международным характером модель комиуниста является связью между поколениями идей партии и нашего общества. Поэтому, чистота модели является основным условием своей формативной действенности.

Воспитатель должен являтыя первой моделю коммуниста своей постоянной практикой.

LE COMMUNISTE COMME MODÈLE ÉDUCATIF

(Résumé)

À l'occasion de l'anniversaire de 50 ans d'existence du Parti Communiste Roumain, la pratique éducationnele relève l'importance du modèle éducatif du communiste, modèle de personnalité en même temps caracterisé par la durée et l'actualité, par la souplesse et la mobilité, par rapport aux conditions sociales-historiques qui le sollicitent.

Par son caractère national et international agréé et efficient, le modèle du communiste constitue le liant entre les générations d'idées du parti et de notre société. C'est pour cette raison que la purité du modèle est une condition fondementale de son efficience formative.

L'éducateur doit constituer et démontrer le premier modèle de communiste, dans une pratique soutenue.

THE COMMUNIST AS AN EDUCATIONAL MODEL

(Abstract)

On the occasion of the 50th anniversary of the Romanian Communist Party, the educational practice shows the importance of the educational model of the communist, both model of personality and ideal of personality at the same time, characterized by duration and presentness, by modelation and mobility in his relation to the social-historical conditions which require him.

By its national and international character, agreable and efficient, the communist's model is the link between the generations of ideas of our party and society. That is why, the purity of the model is a fundamental condition of his formative efficiency.

The first model of communist must be demonstrated by the educator in a steady practice.

Promovarea cunoștințelor de management în învățămînt

Conf. univ. dr. CONSTANTIN PINTILIE

1). *Ce este managementul ?*

Între disciplinele și domeniile nou apărute în învățămînt și cercetare care se impun acum pe prim plan în toate țările avansate ale lumii este și acela al managementului.

Sub aspectul activității practice din întreprinderi managementul este considerat ca unul din factorii de bază al eficienței economice. Unii specialiști de mare autoritate consideră că managementul are aceeași contribuție la creșterea productivității muncii ca și tehnica nouă de înalt randament. De altfel, între tehnică și organizare, care este o componentă a managementului, există o strînsă legătură ; o tehnică, oricît ar fi de înaltă, nu-și dezvăluie întregul ei randament decît în condițiile unei organizări corespunzătoare nivelului acelei tehnici. Sînt posibile sporuri de productivitate chiar în condițiile unei tehnici de nivel ceva mai redus dacă organizarea este superioară.

Se apreciază că între o decizie bună și alta foarte bună, luate de conducere, pot fi diferențe de ordinul milioanelor de dolari. Petter Druker, un mare economist american, susține că în S.U.A. productivitatea poate să crească între 1965—1975 cu 50% numai printr-o mai bună conducere și organizare, deci prin perfecționarea managementului.

În țara noastră, Conferința Națională a P.C.R. și Directivele congresului al X-lea concentrează atenția asupra necesității perfecționării conducerii și planificării economiei naționale, organizării producției și muncii.

Perfecționarea conducerii producției și muncii, care a devenit o acțiune permanentă în țara noastră, își propune realizarea unei concordanțe între nivelul tehnicii cu care dotăm întreprinderile noastre și nivelul organizării, în cadrul căreia este folosită această tehnică în care am investit o bună parte din resursele noastre.

Concluzia firească ce se desprinde este că managementul este un factor de cea mai mare importanță în creșterea eficienței economice, exprimată prin productivitate, preț de cost, rentabilitate și calitatea producției.

Dar ce este managementul ?

Managementul este un termen folosit pe larg în țările anglo-saxone. Cu toate că are o origine latină, de-a lungul veacurilor sensul inițial a fost modificat, ajungînd ca în secolul al XVII-lea în Anglia noțiunea de management să semnifice activitățile de conducere, de administrare a afacerilor, de gospodărire etc. Treptat, termenul de management își îmbogățește conținutul, avînd o semnificație specifică, devenind intraductibil în alte limbi. Acesta este și motivul pentru care a început

să fie folosit ca atare în numeroase ţări, inclusiv în cele apusene, precum şi în unele ţări socialiste.

Nu demult, Academia Franceză a aprobat includerea lui în dicţionarul limbii franceze, pentru a i se putea da sensul lui propriu. Conform definiţiei date de Comitetul Naţional francez de organizare, managementul este definit ca: *„un ansamblu de principii, metode şi tehnici raţionale de organizare, de gestiune şi de conducere a întreprinderilor, punîndu-se accentul pe rolul esenţial al conducerii şi dirijării, tot astfel ca şi pe importanţa factorilor umani în întreprindere"*.

Rolul esenţial al managementului este de a face faţă, în mod inteligent, diferitelor schimbări. Managementul este un mijloc cu ajutorul căruia schimbările social-economice, tehnologice şi politice, toate schimbările umane pot fi concepute raţional şi difuzate în ansamblul corpului social. Prin urmare, managementul cuprinde atît activităţile de conducere, cît şi pe cele de organizare şi administrare, de planificare şi control.

În sensul cel mai general, managementul considerat ca un proces de conducere sau administrare poate fi definit prin cele cinci celebre infinitive ale lui H. Fayol : a prevedea, a organiza, a comanda, a coordona şi a controla. Prevederea obiectivelor ce urmează să se realizeze în viitor, organizarea activităţilor în vederea realizării obiectivelor cu cheltuieli minime, punerea în mişcare a tuturor în vederea realizării scopurilor (comanda), coordonarea activităţilor — adică a face să funcţioneze legăturile între compartimente pe linie ierarhică între întreprindere şi exterior şi centrală, adică a urmări dacă cele propuse se realizează conform planului şi normelor. La aceste atribute ale conducerii trebuie să se adauge acum şi dezvoltarea unui climat favorabil, în cadrul grupelor de salariaţi din întreprindere şi între întreprinderi.

În orice activitate de conducere şi administrare se operează cu oameni, lucruri şi idei, urmărindu-se optimul economic : oamenii se conduc, lucrurile (mijloacele de muncă şi obiectele muncii) se administrează, iar ideile se transformă în gîndire constructivă.

Administraţia trebuie să rezolve detaliile în domeniul execuţiei şi să ia decizii, să organizeze şi să coordoneze acţiunile pentru realizarea eficientă a obiectivelor etc.

Gîndirea constructivă formulează noţiunile analizînd probleme prin colectarea de fapte şi descoperirea de cauze, caută să elaboreze alternative de rezolvare a lor, prin planificare şi programarea modului de desfăşurare a acţiunilor etc. Partea principală a gîndirii constructive este planificarea prin previziune, fixarea obiectivelor, elaborarea strategiilor, programarea, stabilirea bugetelor, formarea procedurilor, elaborarea politicilor. După cum se vede, corespunzător principiului managementului, se face distincţie între conducător şi administrator. Conducătorul operează cu oamenii, administratorul cu lucrările. Definiţiile următoare precizează mai clar problema :

— *Management* — stabilirea obiectivelor şi asigurarea condiţiilor pentru realizarea acestora.

— *Administraţia* — organizarea în amănunt a activităţilor necesare.

— *Conducerea* — influenţarea oamenilor pentru a îndeplini obiectivele dorite.

Prin urmare, managementul cuprinde atît activitatea de conducere, cît şi cea de administrare şi organizare, toate acestea devenind mijloace în vederea realizării scopurilor sau obiectivelor propuse. Managementul nu poate fi echivalat nici cu termenul de gestiune, sau de gospodărie, deoarece acestea au un sens apropiat

de cele de administrare sau de folosire rațională a unor mijloace și deci sînt cuprinse în noțiunea de management.

Concluzia ce se desprinde este că termenul de management este intraductibil, motiv pentru care se folosește acum pe scară largă, nu numai în țările anglo-saxone, ci și în alte țări, inclusiv în unele țări socialiste.

2). *Scurt istoric al managementului*

Managementul este atît o știință, cît și o artă. Ca știință, managementul este activitatea de sintetizare și generalizare a observațiilor și datelor colectate din activitatea practică, precum și formularea de principii, reguli și recomandări de urmat în viitor. Ca artă, managementul este aplicarea principiilor, regulilor și recomandărilor în practică, ținîndu-se seama de condițiile specifice, de loc și timp. În acest din urmă caz, eficacitatea managementului depinde, în mare măsură, de calitățile managerilor sau conducătorilor.

Ca artă, managementul s-a născut o dată cu primele forme de organizare a oamenilor, care pentru realizarea scopurilor comune aveau nevoie de conducători.

Ca știință, managementul s-a format de-abia în timpurile noastre. Sub aspect istoric, *managementul poate fi considerat că este cea mai veche dintre arte și cea mai nouă dintre științe.*

Managementul, ca știință, s-a născut în condițiile în care producția devine tot mai concentrată, mai specializată și mai combinată și cînd au loc procese de îngemănare între știință și producție. În procesul lui istoric de formare, fiecare etapă a evoluției a însemnat un nou factor la creșterea eficienței producției. Cel care a pus primul baza organizării științifice a producției și muncii, pe care le-a scos din limitele rutinei și tradiției, a fost T. W. Taylor. El a fost dușmanul înverșunat al pierderii continue de energie umană, din cauza organizării defectuoase a muncii și a scăzutei ei productivități. Taylor s-a ridicat împotriva credinței oarbe în „Căpitanii industriei", cărora li s-a făcut reclamă, luptînd pentru înlocuirea regulilor tradiționale, transmise de la o generație la alta în reguli și legi strict verificate, care se bazează pe studierea științifică a mișcării și pe cercetarea elementelor timpului. Principiile fundamentale promovate de Taylor se pot reduce la următoarele :

1. Analiza științifică a fiecărui element al muncii.
2. Selecția științifică, instruirea și antrenarea muncitorilor.
3. Colaborarea cu muncitorii la elaborarea și introducerea metodelor științifice de organizare a muncii.
4. Repartizarea egală a sarcinilor între conducători și muncitori.

Taylor pune pe prim plan problema responsabilității conducerii în desfășurarea producției, acuzînd-o că este principala vinovată de rezultatele nesatisfăcătoare ale întreprinderilor.

Cu toate criticile ce li se aduc, metodele lui Taylor constituie și astăzi baza organizării științifice a producției și muncii industriale.

Aceste probleme fac obiectul cercetărilor ce se întreprind. Un rol tot atît de important ca și cel al lui Taylor în dezvoltarea științei conducerii și organizării l-a avut H. Fayol. Spre deosebire de Taylor, care-și concentrează atenția asupra organizării locului de muncă, atelierului și organizării muncii în întreprindere, Fayol se ocupă cu organizarea întreprinderii, luată în ansamblul ei, întreprindere în care se desfășoară diferite activități care se impun a fi coordonate și integrate în vederea realizării obiectivului pe care și-l propune. Prin Fayol, organizarea

se extinde de la cerințele locului de muncă și ale atelierului la administrația întreprinderii privită ca un tot. Ridicîndu-se la nivelul organizării muncii și al producției interne, domeniu în care s-a oprit Taylor, Fayol pune bazele organizării conducerii întreprinderilor, stabilind funcțiile întreprinderii, calitățile și capacitățile conducătorului, structurile ierarhice organizatorice și elementele primare ale sistemului informațional.

Principiile și metodele de conducere și organizare ale lui Taylor, și apoi acelea ale lui H. Fayol, reprezentanți clasici ai școlii tehniciste, au făcut — în diferite forme — ocolul pămîntului, constituind și astăzi baza științei conducerii.

Pasul următor în dezvoltarea managementului îl reprezintă folosirea, în măsură tot mai mare, în activitatea practică de conducere, a principiilor și metodelor disciplinelor umanistice, îndeosebi ale psihologiei sociale, ale cărei metodici în optimizarea climatului din cadrul grupelor de muncă se impun ca un factor important de creștere a producției și eficienței economice.

Managementul — așa cum se profilează în prezent — a devenit o disciplină de sine stătătoare, care înmănunchează armonios și integrează în domeniul ei de preocupări principii, metodici și preocupări din patru grupe de discipline: economice, contabile, statistico-matematice și sociologice.

De la științele economice se preiau metodele de analiză calitativă pentru găsirea optimului economic; de la științele contabile se preiau principiile gestiunii și folosirii optime a resurselor interne; de la științele statistico-matematice, care capătă o aplicare tot mai largă în domeniul conducerii, se preiau metodele moderne de calcul matematic, care-i permit, cu ajutorul analizelor cantitative, să stabilească soluțiile optime, iar de la științele sociologice se preiau metodele de schimbare a comportamentului și de dezvoltare a climatului de colaborare și competiție în cadrul întreprinderii și în afara ei.

Înmănunchind disciplinele menționate, managementul nu este un hibrid, ci este o disciplină independentă, care la rîndul ei are principii, reguli și metodici proprii privind modul de folosire în activitatea practică a cunoștințelor preluate de la alte discipline, în vederea realizării scopurilor propuse.

Așa cum s-a menționat la început, managementul se impune acum ca un domeniu prioritar în cercetare și învățămînt. Aproape 40% din totalul specialiștilor cuprinși în cercetarea economică din S.U.A. se ocupă cu studiul organizării și conducerii întreprinderilor[1]. S-a creat și se dezvoltă continuu o întreagă rețea de școli de management de nivel superior. Se dezvoltă în toate țările avansate cursuri postuniversitare și de reciclare pentru disciplinele cuprinse în management: conducerea întreprinderilor, informatica, organizarea și planificarea întreprinderii, contabilitatea, studiul muncii, calculatoare electronice, cercetări operaționale, cibernetica, metode matematice moderne, sociologie și psihologie socială etc. Anumite noțiuni de management se transmit elevilor începînd cu primele clase, în mod diseminat, în disciplinele curente care se pretează la o astfel de îmbinare, cît și separat, în cursuri și discipline de specialitate. Unele cunoștințe și deprinderi se transmit și se formează elevilor sub forma de jocuri.

3). *Promovarea cunoștințelor de management în învățămînt*

În țara noastră, problemele perfecționării, conducerii și planificării economiei naționale, ale organizării producției și muncii, ale informaticii și ciberneticii economice, ale cercetărilor operaționale și ale sociologiei și psihologiei sociale, deci ale managementului modern, constituie o preocupare de seamă.

[1] I. Olteanu, *Structuri organizatorice ale întreprinderii moderne*, Ed. politică, București, 1969, p. 12.

În procesul modernizării învățămîntului superior și a celui profesional, s-au inclus numeroase din disciplinele menționate. Acest proces trebuie continuat și perfecționat, deoarece în cadrul revoluției tehnico-științifice contemporane și al necesității creșterii continue a eficienței tuturor activităților omenești învățămîntului de management îi revine rolul de a pregăti, forma și perfecționa omul modern pentru condiții de lucru și de trai în rapidă schimbare și din ce în ce mai exigente. În acest scop, învățămîntul de management trebuie să determine o atitudine de permanent interes pentru tot ce este nou și progresiv și să transmită deprinderile principale de a desfășura activitate personală sau de grup, la orice vîrstă, în orice domeniu și la orice nivel, în condiții de eficiență maximă a folosirii resurselor umane și materiale.

În studiile efectuate de comisia de management din cadrul învățămîntului, se consideră că pentru a-și îndeplini menirea, învățămîntul de management trebuie să fie :

— *general*, adică să constituie o componentă prezentă în toate formele de învățămînt ;

— *progresiv*, în sensul ridicării nivelul cunoștințelor pe măsura creșterii treptelor de învățămînt ;

— *specific* formelor de învățămînt pe măsura diferențierii acestora și încheierii lor la diferite nivele ;

— *specializat*, în sensul formării unor specialiști în anumite activități de management ;

— *continuu*, adică să ofere celor interesați variate posibilități de perfecționare pe tot parcursul carierei lor profesionale, și în fine,

— bazat pe o continuă *legătură cu practica* și pe o activitate de *cercetare științifică* proprie.

Față de aceste cerințe, învățămîntul de management trebuie conceput unitar, sub forma unui sistem integrat, care să permită transmiterea cunoștințelor respective atît diseminate în materiile și disciplinele curente ale diferitelor forme de învățămînt care se pretează la o astfel de îmbinare, cît și separat, în cursuri și discipline de specialitate.

Totodată, sistemul trebuie astfel conceput, încît, deși să reprezinte o cale integrată de învățămînt pînă la formele cele mai complexe, el să constituie totuși etape închegate la nivelele de încheiere ale diferitelor grade de învățămînt : de 10 ani, de 12 ani, universitar și postuniversitar de diferite forme. În acest mod, orice absolvent va beneficia, într-o măsură adecvată, la nivelul respectiv de formare, de concepția și deprinderile de bază necesare a fi transmise prin acest învățămînt.

De o importanță deosebită vor fi, în desfășurarea învățămîntului de management, aplicațiile practice, care vor fi legate de însăși activitatea de învățămînt a treptei respective și vor fi extinse apoi spre activități exterioare corespunzătoare fiecărui nivel și fiecărei forme de învățămînt. Se consideră, în această privință, esențial a se demonstra continuu eficacitatea aplicării în practică a celor învățate și necesitatea menținerii unui înalt nivel științific prin lucrări de cercetare proprii sau în colaborare cu alte organisme de specialitate.

Ceea ce am dori să subliniem este ideea că promovarea managementului trebuie să contribuie la creșterea caracterului utilitar al învățămîntului de toate gradele, iar ideile transmise să nu fie limitate a constitui simple ornamente care să îmbogățească mintea cu multe cunoștințe, ceea ce desigur trebuie făcut în primul

rînd, ci să devină idei-acţiune, idei forţe, creîndu-se obişnuinţa de a le folosi în practică, de a obţine un folos din ele. Pentru aceasta, învăţămîntul de management nu trebuie limitat deci numai la o transmitere de cunoştinţe la elevi şi studenţi, ci, totodată, trebuie să contribuie la formarea de deprinderi practice şi la dezvoltarea abilităţilor care să le permită să fie cît mai utili, chiar de la începutul intrării lor în producţie, şi să facă faţă situaţiilor noi.

Sistemul învăţămîntului de management ce se propune prevede o eşalonare diferenţiată a predării cunoştinţelor de management pe tot parcursul învăţămîntului, în funcţie de vîrstă, sferă de cunoştinţe şi experienţă. Astfel, în studiile făcute de comisia de management pentru învăţămîntul general şi liceal se prevede includerea cunoştinţelor de management în materiile care se pretează, începînd cu elementele simple — cunoştinţe şi deprinderi de management. Se prevede introducerea unor cunoştinţe şi deprinderi de management cum ar fi organizarea şi folosirea judicioasă a timpului, utilizarea practică a unor noţiuni însuşite, comportamentul în grupele de activitate, realizarea unei acţiuni cu un efort cît mai redus prin forme şi metode adecvate vîrstei şi pregătirii : jocuri, simulări, alegeri de variante, formări de grupe etc.

În şcoala generală

În clasele I—V unele elemente se pot include începînd din clasa I, de exemplu : la poziţia 1, punctul f din Planul de învăţămînt al şcolii generale de 10 ani, intitulat Cunoaşterea mediului înconjurător, în clasele II—V la poziţia 2 — Cunoştinţe despre natură şi om.

În clasele VI—VIII unele cunoştinţe şi deprinderi menţionate anterior pot fi reluate şi aprofundate de elevi la disciplina matematică, sub formă de exemple şi aplicaţii, de pildă : calcule ce trebuie făcute la alegerea variantei optime a unei acţiuni, reprezentări grafice privind desfăşurarea unor acţiuni (organigrame) etc. În acest scop, este necesară selectarea aspectelor de management ce ar trebui însuşite de elevi ţinînd seama de succesiunea logică în timp a transmiterii cunoştinţelor şi deprinderilor şi de modul în care acestea vor fi incluse în disciplinele menţionate. În afara includerii de cunoştinţe de management în programe, trebuie să se prevadă, de asemenea, instructaje cu profesorii şi elaborarea unor materiale scrise care să fie incluse în lecţii la respectivele discipline.

În *clasele IX—X ale şcolii generale de 10 ani*, deoarece o dată cu terminarea clasei a X-a se încheie un ciclu de învăţămînt, absolvenţii putînd continua şcoala profesională sau intra în producţie, este necesară transmiterea unui complex de cunoştinţe de management care să corespundă acestui nivel de formare. Aceste cunoştinţe ar urma a fi introduse în cadrul disciplinelor existente şi s-ar referi la : funcţiile şi atributele conducerii moderne, structurile organizatorice ale întreprinderilor, sistemul informaţional, unele cunoştinţe privind relaţiile umane care se pot introduce, de exemplu, la disciplina de la poziţia 5 a planului de învăţămînt al şcolii generale de 10 ani — Cunoştinţe social-politice. De asemenea, la poziţia 20 : Cunoştinţe tehnice şi aplicative, cu un fond mare de ore, se pot include elemente de ergonomie, organizarea unui loc de muncă, structura unui proces de producţie, disciplina în muncă etc.

Liceele de cultură generală

În această formă de învăţămînt, este justificată introducerea unui curs independent de management, în care să fie cuprinse noţiuni de conducere a unităţilor, de organizare a producţiei şi a muncii şi noţiuni de sociologie şi psihologie so-

cială. Am propune ca acest curs să fie introdus în clasa a XII-a, cu un număr de 2 ore săptămînal.

Învățămîntul profesional, tehnic, liceal de specialitate și postliceal

În învățămîntul profesional, în cadrul disciplinelor existente de tehnologia meseriei, opinăm pentru extinderea predării noțiunilor privind economia de mișcări, principii de organizare a locului de muncă, alegerea metodelor de muncă și noțiuni de conducere a atelierelor etc.

La liceele de specialitate, considerăm ca în actualul curs de organizare și planificare să se insiste asupra problemelor de relații de muncă, de conducere și gestiune a sectoarelor de muncă, precum și de elaborare a deciziilor ; la partea de organizare să se insiste asupra problemei metodelor de muncă și de măsurare a muncii. La liceele economice se pot introduce și noțiuni de programare și prelucrare a datelor la calculatoarele electronice. Extinderea acestei pregătiri se va face cu prioritate în liceele economice din centrele industriale prevăzute a fi dotate cu echipament electronic de calcul în perioada 1971—1975.

În învățămîntul postliceal pot fi predate noțiunile de management în cadrul cursurilor existente de organizare și planificare, adaptate la specificul specialității.

La școlile de maiștri, la disciplina organizarea și planificarea producției, vor fi adîncite noțiunile de măsurare a muncii, de apreciere a ritmului de muncă, privind economia de mișcări, principii de organizare a locului de muncă și de alegere a metodelor de muncă. Considerăm, de asemenea, că se poate introduce un curs independent de management, în cadrul căruia accentul să cadă pe problemele specifice ale domeniului de activitate al maistrului, insistîndu-se asupra problemei relațiilor umane, precum și asupra problemelor de conducere și gestiune a sectoarelor de muncă. Acest curs ar urma să se țină în ultimul an, cu un număr de 2 ore săptămînal.

Ne-am propus în acest articol să facem cunoscute preocupările care există în domeniul promovării învățămîntului de management și să sugerăm unele din problemele acestuia care pot să fie incluse, încă în acest an școlar, în programe și manuale, la unele obiecte de învățămînt, la cursurile existente, evident ținînd seama de specificul acestora.

ВЫДВИЖЕНИЕ ЗНАНИЙ ПО РУКОВОДСТВУ И ОРГАНИЗАЦИИ (management) В ОБРАЗОВАНИИ

(Резюме)

Между новопоявившимися предметами и областями в образовании и исследований, занимающих в наст ящее время первое место во всех передовых странах мира это руководство и организация (management).

В условиях современной научно-техинческой революции и необходимости постоянного роста всех человеческих дея ельностей, обучение management выполняет роль подготовки, формирования и усовершенствования современной личности для трудовых и бытовых быстроизменяющихся условий, все более требовательны. С этой целью, обучение management должно определить отношение постоянн го интереса ко всему новому и передовому и псредать главные навыки проведения личной или групповой деятельности в любом возрасте, на любом уровне в усл виях максимальной действенности использования человеческих и материальных средств.

Министерство образования, в настоящее время, разрабатывает через комиссию management очерки для выдвижения management-а во всей системе образования в Румынии.

В статье, после того, как определяется management следует его краткое историческое изложение, из которого можно видеть его содержание и показывается, как его необходимо выдвигать по различным уровням образования в нашей стране.

LE PROMOTION DES CONNAISSANCES DE MANAGEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Parmi les disciplines et les domanies récemment surgis dans l'enseignement et dans la recherche, qui s'imposent de première urgence, dans tous les pays avancés du monde, se trouve aussi le management.

Dans le cadre de la révolution scientifique-technique contemporaine et de la nécessité d'augmentation continue de l'efficience de toutes les activités humaines, l'enseignement du management a le rôle d'instruire, de former et de perfectionner l'homme moderne pour les conditions de travail et de vie en rapide changement et de plus en plus exigeantes. À ce but, l'enseignement du management doit déterminer une attitude d'intèrêt permanent pour ce qui représente le neuf et le progrès et doit transmettre les habitudes principales de dérouler l'activite personnelle ou en groupe à n'importe quel âge, dans tous les domaines et à chaque niveau, dans des conditions d'efficience maximale d'utilisation des ressources humaines et matérielles.

Le Ministère de l'Enseignement, par la Commission de management élabore à present des études pour promouvoir le management dans l'entier système d'enseignement de la Roumanie.

Après avoir donné la définition du management, on fait un court historique de celui-ci, ce qui permet de voir son contenu et on montre ensuite comment le management peut être promu dans les différents degrés de l'enseignement dans notré pays.

THE PROMOTION OF THE MANAGEMENT KNOWLEDGE IN EDUCATION

(Abstract)

Among the disciplines and fields newly born in education and research in all the advanced countries all over the world there is that of management.

Within the contemporary scientific-technical revolution and the need of steady growth of the efficiency of all human activities, the management education plays the part of training, forming and perfecting the modern man for the working and living conditions in fast change and more and more demanding. For that reason the management education has to determine an attitude of permanent interest for everything that is new and advanced and to convey the main skills of developing the personal or group activity to any age, in any field and to any level, under maximum efficiency of the employment of the human and material resources.

The Board of Education, by the comission of management, now inssues studies for the promotion of management in the whole system of education in Roumania.

In the paper, after a definition of management, a short survey of the mateer is done and then it is shown howo to be promoted on various levels of education in our country.

Școala generală de 10 ani — bază a învățămîntului profesional

Conf. univ. ȘTEFAN LINUL
Cluj

Necesitatea unei strînse legături între școală și viață a fost subliniată în repetate rînduri de documentele de partid și de stat. Din lucrările celui de-al X-lea Congres al partidului a reieșit și mai pregnant rolul deosebit de important al acestui principiu călăuzitor al instrucției și educației în școala noastră. „O sarcină primordială care se ridică în prezent în fața învățămîntului de toate gradele — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — o constituie asigurarea unei strînse legături între școală și viață, între școală și nevoile practicii. Activitatea didactică în învățămîntul mediu și superior trebuie astfel concepută încît, paralel cu însușirea cunoștințelor teoretice, viitorii specialiști să aibă posibilitatea în anii de studii să efectueze o temeinică activitate practică de specialitate care să le permită, după absolvire, să se integreze cît mai rapid în producție, cu randament maxim" [1].

Pentru traducerea în viață a acestei importante sarcini fără îndoială că trebuie avut în vedere faptul că fiecare categorie de școală are specificul său, particularitățile sale. Dar, în afară de aceste deosebiri, toate categoriile de școli au o caracteristică comună, definitorie, de a instrui și educa tînăra generație în spiritul atitudinii comuniste față de muncă, de a o pregăti pentru munca în producție, pentru viață. Astfel, din punctul de vedere al misiunii, al scopului și al idealului pe care îl slujește, școala este una singură, realizată pe diferite trepte, orice treaptă de învățămînt fiind urmată de posibilitatea încadrării imediate în activitatea profesională, precum și de continuarea instruirii pe treapta următoare.

Din această concepție pusă la baza întregului nostru sistem de învățămînt rezultă că pregătirea tineretului în școală trebuie călăuzită permanent de principiul unității și interacțiunii dintre diferitele trepte de învățămînt, al respectării stricte a cerințelor de corelare și de continuitate între aceste tipuri și grade de învățămînt.

„Nu poți aduce ameliorări de conținut fără o claritate a scopurilor", subliniază Mircea Malița [2]. Iar mai departe arată: „Obiectivul sistemului nostru de învățămînt este limpede... să dea societății oameni înarmați cu instrumentele gîndirii moderne, cu priceperea de a lucra cu un mare randament în producția de înaltă tehnicitate" [3].

Găsirea unor soluții corespunzătoare acestor deziderate trebuie să preocupe îndeaproape pe toți slujitorii școlii, începînd din școala generală — treapta funda-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, p. 50—51.
[2] Mircea Malița, *Școala pentru toți fiii patriei*, „Scînteia" nr. 8520/1970.
[3] *Ibidem.*

mentală a întregului sistem de învățămînt — și chiar mai devreme. Încă din anii fragedei copilării, la grădiniță, începe educația sub forma unor activități distractive, dar în același timp și instructive. Pe aceste elemente școala generală clădește apoi, cu tact și migală, cărămidă cu cărămidă, baza edificiului de cunoștințe și deprinderi al fiecărui vlăstar pentru a deveni om. Dacă temelia este bine așezată și trainic legată, tînărul elev care urcă o treaptă superioară nu va mai întîmpina greutăți nici la urcuș și nici după aceea, iar profesorul care-l preia nu se va mai plînge de greutăți în formarea și dezvoltarea personalității acestuia, nu va mai găsi prilejul de învinuiri față de colegii ce l-au precedat. Rezultă că succesele sau insuccesele elevilor din învățămîntul liceal, din liceul de specialitate și din învățămîntul profesional depind într-o măsură hotărîtoare de baza pregătirii cu care vin ei din școala generală [4].

Problema relațiilor dintre școala generală și aceste categorii de școli constituie în ultimii ani obiectul unor ample dezbateri în literatura de specialitate [5].

Ținînd seama de faptul că învățămîntul nostru profesional — prin diversele lui forme de calificare — va primi în viitor majoritatea absolvenților școlii generale de 10 ani, problema rezolvării optime a relațiilor învățămîntului general cu învățămîntul profesional capătă o mare importanță.

*

Am subliniat mai sus că progresul științific și tehnic sporește considerabil exigențele față de nivelul de pregătire al muncitorului. Această cerință impune ca omul să dobîndească încă din școala generală suportul solid de cunoștințe, dar mai ales să fie înarmat cu instrumentarul de gîndire necesar, cu capacitatea de a discerne, de a selecta esențialul, de a găsi soluții originale, de a interpreta și aplica cunoștințele, de a gîndi independent [6]. Astăzi, cînd volumul informațional de cunoștințe a sporit considerabil la toate obiectele de învățămînt, profesorul sau maistrul-instructor nu se poate limita la rolul de „difuzor" al cunoștințelor, nu este suficient să transmită elevilor o cantitate de cunoștințe, nu trebuie să se mulțumească sau să pretindă o reproducere textuală după manual, ci este necesar să-i învețe „tehnica învățării" la fiecare obiect de învățămînt, să le formeze și să le dezvolte unele aptitudini intelectuale generale, să-i ajute să și le descopere și totodată să contribuie ei înșiși la dezvoltarea lor, transformîndu-le în calități ale personalității [7]. De aici rezultă că este necesară deplasarea accentului de la o instrucție descriptivă spre una formativă, caracterizată prin gîndire creatoare. „Școala trebuie să-l pregătească pe copil astfel ca acesta să știe să trăiască într-o lume a mobilității, în care datele problemelor se schimbă cu o repeziciune nemaiîntîlnită, în care fiecare este nevoit să facă eforturi pentru a se adapta mereu" [8]. Într-adevăr, munca productivă în general și diversele profesiuni noi care apar determină prezența unor însușiri psihice individuale ca : spirit de observație, de independență, inițiativă, perseverență etc., dezvoltate într-un grad superior.

---

[4] Eugen Blideanu, *Corelația dintre școala generală și celelalte grade de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1968, p. 34.

[5] Vezi, „Revista de pedagogie" nr. 10/1968, p. 32—60, nr. 6/1970, p. 67—78, nr. 7/1970, p. 64—74.

[6] Al. Roșca, G. Munteanu, I. Radu, I. Stoian, B. Zörgö, *Creativitate, modele, programare*, București, 1967, p. 18—19.

[7] A. Chircev, D. Salade, *Contribuții la orientarea școlară și profesională*, București, 1969, p. 13.

[8] D. Salade, *Idei noi în orientarea școlară și profesională*, în *Contribuții la orientarea școlară și profesională*, București, 1969, p. 71.

Mutarea accentului pe latura formativă în cadrul procesului de învăţămînt nu trebuie privită „simplist", nu înseamnă, cum greşit se interpretează uneori, sărăcirea materialului de predat. Acest mod de a privi problema caracterizează doar pe unii profesori care nu ştiu să scoată esenţialul, nu se ocupă cu grijă de formarea capacităţii la elevi de a folosi cu pricepere procedeele logice : analiza, comparaţia, sinteza, generalizarea şi abstractizarea. Fără a intra în detalii, socotim totuşi necesar să menţionăm unele situaţii în care unii profesori şi maiştri-instructori nu folosesc just comparaţia, procedeul cel mai bun pentru dezvoltarea gîndirii independente. Ei recurg la acest mijloc numai pentru scoaterea în evidenţă, concomitent, atît a asemănărilor, cît şi a deosebirilor.

Perfecţionarea pregătirii cadrelor de muncitori calificaţi, corespunzător dinamicii activităţii profesionale contemporane, nu este numai o sarcină a lucrătorilor din sistemul învăţămîntului profesional şi tehnic. La traducerea ei în viaţă este chemată să aducă o contribuţie activă şi şcoala de cultură generală. Numai prin asigurarea unui sistem închegat de cunoştinţe, care să constituie suportul teoretic necesar înţelegerii problemelor de tehnică şi de tehnologie, numai prin formarea şi dezvoltarea gîndirii ştiinţifico-tehnice, prin înarmarea elevilor cu o serie de deprinderi practice generale, se va crea baza necesară învăţămîntului profesional. În acest scop, întărirea caracterului practic-aplicativ al procesului de învăţămînt din şcoala de 10 ani (în special la clasele terminale — a IX-a şi a X-a), fără a se subestima asigurarea unei baze teoretice solide de cultură generală, constituie o cerinţă primordială. De aceea, Ministerul Învăţămîntului a şi luat recent o serie de măsuri menite să îmbunătăţească pregătirea tehnico--practică a elevilor din învăţămîntul de cultură generală, mărind numărul orelor de lucrări practice la clasele a VII-a şi a VIII-a, de la două la patru săptămînal. Totodată, începînd cu anul acesta, la clasele IX—X ale şcolii generale numărul orelor destinate lucrărilor practice va creşte de la 4 la 6 săptămînal. Aceste lucrări se vor executa într-o singură zi, special prevăzută în orar. În acelaşi timp, la clasa a IX-a se va introduce, pe lîngă studiul desenului tehnic şi al electrotehnicii, şi studiul organelor de maşini, într-o oră pe săptămînă.

Ţinînd seama de importanţa acordată prin documentele de partid şi de stat disciplinelor cu caracter tehnic şi lucrărilor practice şi, totodată, de locul pe care îl pot ocupa şi trebuie să-l ocupe acestea în pregătirea tineretului pentru munca productivă, pentru viaţă, este necesar să subliniem că introducerea în planul de învăţămînt a acestor discipline nu constituie un simplu adaos la cultura generală a elevului şi nu trebuie considerată ca ceva suplimentar. Aceste activităţi urmează să fie încadrate organic în sistemul de cunoştinţe şi deprinderi pe care-l dă şcoala în ansamblu. Predarea tuturor disciplinelor, şi îndeosebi a lecţiilor de fizică, chimie, biologie, matematică etc., nu se poate desfăşura ruptă de activităţile practice. Ea trebuia să servească nemijlocit procesul de înzestrare a elevilor cu elementele unei pregătiri preprofesionale şi să valorifice totodată rezultatele acestuia în cursul predării cunoştinţelor teoretice. În modul acesta, prin aplicarea creatoare a principiului legării teoriei de practică, elevii vor dobîndi încă din şcoala generală suportul teoretic necesar înţelegerii felului cum se aplică legile ştiinţei în diferitele domenii ale producţiei cu care se vor întîlni în cursul calificării şi specializării în şcoala profesională sau direct în producţie. Un mijloc deosebit de important pentru legarea teoriei de practică şi a practicii de teorie, pe care vrem să-l subliniem cu acest prilej, deoarece în practica şcolară este adeseori aplicat formal, îl constituie valorificarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor dobîndite anterior de elevi.

Se ştie că elevii acumulează cunoştinţele pe diverse căi : în procesul de învăţămînt, la lecţii, la practică, în cadrul activităţilor în afară de clasă şi extraşcolare, cu ocazia vizitelor şi excursiilor, prin diversele mijloace moderne care le stau la dispoziţie, începînd cu bibliotecile, pînă la radio şi televizor etc. În numeroase cazuri, mai ales în timpul rezolvărilor de probleme, al aplicaţiilor practice în laborator, al lucrărilor practice de atelier etc. elevii încearcă să găsească soluţiile cele mai bune de aplicare a cunoştinţelor, uneori chiar variante noi, ceea ce este foarte îmbucurător.

Din păcate, nu toţi profesorii şi maiştrii se bucură de intervenţiile elevilor, de iniţiativele lor, de faptul că ridică probleme în cursul activităţii didactice. Trebuie avut permanent în vedere că în cadrul învăţămîntului profesional şi apoi în procesul de producţie elevul va trebui adeseori să găsească el însuşi noi idei, noi metode, noi soluţii, să fie creator în munca sa. Or, această atitudine trebuie formată încă de pe băncile şcolii generale.

Este incontestabil că şcoala noastră generală înregistrează în această direcţie însemnate succese. Majoritatea cadrelor didactice se pot mîndri, pe drept cuvînt, cu rezultatele obţinute. Totuşi, sînt unii profesori şi maiştri instructori care nu depun tot efortul necesar în acest scop, sînt mai puţin exigenţi cu ei înşişi, şi, evident, tot atît faţă de elevii lor. Ca urmare, găsim existenţa a încă serioase goluri în cunoştinţele elevilor, lipsă de interes şi respect pentru muncă din partea unora. Rezultatele examenelor de admitere în şcolile profesionale şi la forma uceniciei la locul de muncă confirmă această situaţie. Datele cu privire la aceste examene ridică în mod firesc întrebarea : cum se împacă aceste serioase goluri în cunoştinţele elevilor de limba română şi de matematici cu obiectivul principal al şcolii generale de a înarma elevii cu un orizont larg de cunoştinţe de cultură generală ? Unde trebuie căutată cauza acestor deficienţe ? Fără îndoială că răspunsul trebuie căutat, în primul rînd, în mentalitatea care mai persistă la unii părinţi şi chiar la unele cadre didactice, după care „la meserie" nu e nevoie de prea multă limbă română şi de matematică. Consecinţele sînt evidente mai ales că copiilor li se imprimă uşor aceste mentalităţi : nu învaţă nici după intrarea în şcoala profesională sau la ucenicie la locul de muncă, iar după absolvire se adaptează greoi, sau de loc, în procesul de producţie, caută alte profesiuni „mai comode" şi astfel cunosc neplăcerile, nerealizările, neîmplinirile[9].

Şcoala generală de 10 ani, avînd sarcina să dea întregului tineret o temeinică cultură generală şi totodată să-i asigure elementele unei pregătiri preprofesionale, trebuie să iniţieze acţiunile necesare pentru învingerea acestor mentalităţi şi în primul rînd pentru creşterea responsabilităţii cadrelor didactice „indulgente", pentru ca astfel să nu se promoveze şi să nu se dea adeverinţe de absolvire nici unui tînăr pînă cînd gradul lui de cunoştinţe — cel puţin la limba română şi matematici — nu-l atestă corespunzător pentru a intra într-o şcoală profesională. Fără garantarea calităţii pregătirii temeinice a tuturor elevilor din şcoala generală la aceste obiecte de învăţămînt nu se va crea baza necesară pentru ca aceste discipline eventual să nu mai figureze în planul de învăţămînt al şcolilor profesionale. Rezultă deci că această măsură, preconizată pentru viitor, trebuie luată cu multă chibzuinţă.

Din cele expuse pînă aici reiese că preocuparea şcolii generale pentru asigurarea unei temeinice pregătiri a elevilor, şi îndeosebi a celor din clasele terminale, care vor trebui să urmeze şcoala profesională sau să se califice la locul de muncă în producţie, presupune o acţiune formativă continuă şi sistematică. În acest scop,

[9] Traian Pop, *Vocaţia pentru învăţătură*, „Scînteia" nr. 8398/1970.

cadrele didactice trebuie să aibă mereu în vedere faptul că buna pregătire a tineretului pentru munca productivă și viața socială depinde în cea mai mare măsură de trăsăturile morale care trebuie să-l caracterizeze : interesul și dragostea pentru muncă, dorința de a-și însuși tot ceea ce este nou și înaintat, entuziasmul și hotărîrea de a fi cît mai folositor patriei. Formarea și dezvoltarea acestor trăsături și în primul rînd dragostea pentru muncă trebuie să constituie una din preocupările cele mai de seamă ale școlii generale, atît în cadrul lecțiilor teoretice, cît și al celor practice. La locul și momentul potrivit trebuie valorificate toate posibilitățile pe care le oferă conținutul lecțiilor, în scopul dezvăluirii rolului și semnificației sociale a muncii, a frumuseții diferitelor profesiuni, în scopul trezirii interesului profesional și dragostei pentru munca practică. Cînd elevii vor vedea că și cadrele didactice de cultură generală fac front unit cu cele de cultură tehnică și instruire practică, se vor simți mai stimulați pentru depunerea unui efort sporit în însușirea temeinică a bazelor științei și tehnicii și a deprinderilor de muncă. Pasiunea pentru specialitate a profesorului sau maistrului instructor, respectul și dragostea lui pentru muncă și pentru pregătirea tot mai bună a tineretului este necesar să constituie un exemplu permanent pentru elevi, spre a-i face să învețe și să muncească din convingere, din motive interioare, să iubească munca.

Nu este suficient însă să se vorbească numai teoretic elevilor despre muncă. Informațiile și lămuririle teoretice se cer îmbinate cu acțiuni practice, care să ducă la cultivarea simțului de răspundere față de sarcinile ce-i așteaptă ca viitori oameni ai muncii, participanți activi în opera de construcție socialistă. În acest scop, ținînd seama de faptul că tinerii manifestă mare curiozitate pentru cunoașterea succeselor noi în tehnică, a inovațiilor, vizitarea unor întreprinderi moderne, întîlniri cu muncitorii fruntași în producție, antrenarea elevilor în cercurile tehnice și altele pot trezi ușor interesul și dragostea pentru muncă, pot exercita o influență pozitivă asupra dezvoltării de sentimente, emoții și convingeri la elevi.

Unul din obiectivele principale ale școlii generale, îndeosebi al claselor IX—X, este acela de a asigura elevilor, concomitent cu un bagaj de cunoștințe corespunzător de cultură generală, și o pregătire tehnică-practică, menită să ușureze absolvenților fie frecventarea unor școli profesionale, fie calificarea prin ucenicie la locul de muncă în producție. Realizarea acestei importante sarcini va permite — așa cum cer documentele de partid — „reducerea duratei de școlarizare în învățămîntul profesional, instruirea elevilor realizîndu-se în principal în producție“ [10]. Înfăptuirea acestei importante directive pune în fața școlii generale și în primul rînd a profesorilor și maiștrilor-instructori din aceste școli care predau obiectele de cultură tehnică și lucrările practice sarcina ridicării pe o treaptă superioară a acestor activități.

Am urmărit aceste activități în mod sistematic încă în urmă cu 10 ani, cînd în două licee teoretice din Cluj s-au introdus primele „elemente de politehnizare“. Pe parcursul anilor, am avut numeroase ocazii să studiez aceste activități. Un prilej deosebit de a cunoaște această problemă mi l-au oferit cele două cursuri de perfecționare centrale, organizate de Ministerul Învățămîntului, prin Centrul de cercetare pedagogică și de perfecționare a personalului didactic (CEPEIT), la Cluj, unul în vacanța de primăvară, la care au participat peste 150 maiștri-instructori care predau lucrări practice de lăcătușărie și de tîmplărie în școlile de cultură generală din țară și altul la începutul anului școlar curent, la care au participat circa 90 de maiștri, tot din această categorie de școli.

[10] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, p. 49.

Cercetările noastre din trecut, observațiile efectuate ulterior și convorbirile din cadrul seminariilor și activităților practice cu cei circa 250 de maiștri din toată țara de la cursurile de perfecționare ne permit să tragem unele concluzii cu privire la modul de organizare și desfășurare a acestor activități și totodată să facem unele propuneri pentru îmbunătățirea lor.

În primul rînd, trebuie subliniat faptul că de la „elementele de politehnizare" la lucrările practice de astăzi s-au făcut progrese însemnate. Multe din ateliere au fost organizate în spații corespunzătoare, potrivite scopului instructiv-educativ pentru care au fost create. O dată cu aceasta, prin grija organelor de partid și de stat, s-au asigurat condițiile tehnice și materiale necesare la numeroase școli — loc de muncă pentru fiecare elev, scule, unelte, semifabricate, instrumente de măsură și control etc. S-au îmbunătățit colectivele de maiștri, iar cursurile organizate de CEPEIT au fost de un real sprijin pentru îmbunătățirea muncii didactice a acestora. Este necesar însă de arătat că în numeroase cazuri organizarea și desfășurarea acestor activități este încă defectuoasă. Unor ateliere li s-au afectat încăperi improprii, mici, adesea în subsoluri, uneltele sînt nu numai insuficiente, dar învechite, materialele se procură greoi. Fără îndoială că este necesar să se facă o cotitură în problema organizării și desfășurării lucrărilor practice din școala generală. Așa cum ele se desfășoară în multe școli, cu un coeficient scăzut de exigență, nu contribuie nici la orientarea școlară și profesională a elevilor, nici la ușurarea însușirii profesiunii ulterioare în școala profesională sau la ucenicia la locul de muncă.

Un factor important, care condiționează buna organizare și desfășurare a lucrărilor practice, implicit buna pregătire a elevilor, îl constituie calitatea pregătirii și priceperea maistrului-instructor care conduce aceste activități. În condițiile actuale, cînd la baza reexaminării duratei de școlarizare, în sensul reducerii sale în învățămîntul profesional, trebuie să stea calitatea și volumul priceperilor și deprinderilor practice însușite de elevi în școala generală, maiștrilor-instructori din această categorie de școli le revin o sarcină și o răspundere deosebită. Misiunea care le este încredințată pretinde din partea acestora, în primul rînd, o temeinică pregătire în specialitate, pe baza căreia să fie în măsură să inițieze pe elevi, din toate punctele de vedere, în procesele de producție, să poată da explicații clare asupra proceselor intime ce au loc în cadrul diferitelor operații, să le dezvăluie principiile științifice care stau la baza acestora. Rezultatele examenelor de definitivare în învățămînt a maiștrilor-instructori arată, din păcate, serioase lipsuri în cunoștințele lor de tehnologia meseriei și îndeosebi la desenul tehnic. Nu mai vorbim de nivelul pedagogic scăzut al multor maiștri-instructori, care n-au nici o pregătire în această direcție din școala pe care au absolvit-o.

Ținînd seama de aceasta, se impune cu necesitate stabilirea unor noi forme de ridicare a nivelului profesional și pedagogic al maiștrilor-instructori, forme care să aibă caracter sistematic și organizat. Necesitatea unor astfel de forme se impune în mod deosebit pentru ridicarea nivelului pedagogic al maiștrilor-instructori, care nu numai că nu au nici o pregătire pedagogică anterioară, dar cărora nici măcar la examenul de definitivare în învățămînt nu li se cere cunoașterea acestei discipline. Faptul acesta e într-adevăr de neînțeles în condițiile actuale ale modernizării continue a învățămîntului, cînd profesorilor-ingineri li se cere la definitivat să treacă și o probă de pedagogie, iar maiștrilor-instructori nu.

În al doilea rînd, avînd în vedere potențialul mare de ore afectat lucrărilor practice, începînd din clasa a V-a pînă la a X-a, este imperios necesară valorificarea la maximum a acestor ore, pentru ca ele să devină într-adevăr posibilități reale de dobîndire de către elevi a unui fond temeinic de cunoștințe și

deprinderi tehnice generale, care să constituie pentru ei un adecvat mijloc de orientare şcolară şi profesională şi, în acelaşi timp, temelia calificării lor ulterioare prin şcoala profesională sau direct în procesul de producţie. În acest scop, controlul şi îndrumarea sistematică a acestor activităţi de către inspectorii de specialitate de la inspectoratele judeţene şi de la Centrul de cercetare pedagogică şi de perfecţionare a personalului didactic din învăţămîntul profesional şi tehnic, precum şi reorganizarea cercurilor pedagogice şi a schimburilor de experienţă cu şcolile profesionale, ar constitui un sprijin preţios pentru această categorie de maiştri, pentru îmbunătăţirea continuă a predării lucrărilor practice.

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕСЯТИЛЕТНЯЯ ШКОЛА-ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(Резюме)

Анализируя основательно условия, которые должна выполнять общеобразовательная школа для того, чтобы составлять основу будущей подготовки учащихся в профессиональном образовании и ученичества на месте работы, очерк выявляет необходимость постоянной ориентировки работы учителей по принципу единства и взаимоотношений между различными ступенями обучения, строгого соблюдения требований корреляции и последовательности между ними.

В обсуждении связи между общеобразовательной школой и профессиональным образованием, очерк уделяет особое внимание роли всех учебных предметов, и в особенности предметам технического образования и практическим работам в рамках общеобразовательной школы, ввиду подготовки учащихся к дальнейшему профессиональному формированию.

L'ÉCOLE GÉNÉRALE DE 10 ANS — BASE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

(Résumé)

En faisant l'analyse sérieuse des exigences auxquelles l'école générale doit répondre afin de constituer le fondement de la formation ultérieure des élèves dans l'enseignement professionnel et dans l'apprentissage au lieu de travail, l'étude met en évidence la nécessité de l'orientation permanente de l'activité des enseignants d'après le principe de l'unité et de l'interaction entre les différents degrés d'enseignement, le principe du respect strict des exigences de corrélation et de continuité de celles-ci.

Dans la discussion des relations entre l'école générale et l'eneignement professionnel, l'étude accorde une importance particulière au rôle de tous les objets d'enseignement et surtout aux disciplines de culture technique et aux travaux pratiques dans l'école générale pour préparer les élèves en vue d'une formation professionnelle ultérieure.

THE 10 YEAR — GENERAL SCHOOL — A BASIS OF THE VOCATIONAL TRAINING

(Abstract)

Thoroughly investigating the requirements of the general school in order to be the basis for further training of pupils in the vocational training and practical training in the working places, the study shows the need of steady orientation of the teachnig staff's activity according to the principle of unity and interaction among various elevels of education, of the strict observance of the correlation requirements and the continuity among them.

In the talk of the relations between the general school and the vocational training, the study gives an important consideration to the part of all subject matters, and especially the subjects of technical education and practical activities within the general school for the pupils' training in the view of a further vocational training.

Handicapul intelectual și integrarea școlară

Dr. **CONSTANTIN PĂUNESCU**
șeful sectorului de pedagogie specială
Institutul de științe pedagogice

Multiplele posibilități de investigare a unei realități, pe care știința ni le oferă, au produs un fenomen lingvistic derutant: pentru același fenomen sau același fapt se utilizează noțiuni diferite. De aceea, abordarea unei probleme ca cea enunțată, care constituie în ultimele decenii o preocupare foarte asiduă atît a pedagogiei, cît și a medicinei școlare, psihologiei, sociologiei etc. implică o definire mai întîi a accepțiunii semantice a noțiunilor utilizate și apoi a poziției științifice adoptate. Două categorii de noțiuni se cer explicitate. În primul rînd, aceea de handicap. Handicapul în general este dat de „ceea ce micșorează șansele de reușită ale persoanei" [1], printr-o disabilitate de structurare sau funcționalitate somatică, intelectuală sau psihoafectivă a copilului [2].

Noțiunea de handicap desemnează nu o deficiență, ci raportul de forțe dintre *potențialul integrant* și *solicitarea integratoare*, care este generat de procesul de adaptare și integrare a individului în existență, sub toate aspectele. Prima categorie aparține individului, cea de-a doua condițiilor de mediu fizic și social. Modelarea personalității devine posibilă numai în cadrul unui raport de echilibru între potențialul integrant și contextul solicitărilor integratoare.

Preferăm noțiunea de handicap, în primul rînd, celei de deficiență sau defect. Deficiența este o cauză a handicapului și reprezintă numai o parte din potențialul integrant, surprins într-o perspectivă statică. În al doilea rînd, nu adoptăm nici terminologia didactică de tipul „eșecului" [3] sau „nereușitei școlare" [4], „dificultăților școlare" [5] etc., care reprezintă formule extrem de incerte, cuprinzînd fenomene eterogene și ca etiopatogenie și ca fenomenologie [6].

Handicapul intelectual desemnează modalitățile prin care solicitarea dominantă — școala — reprezintă față de potențialul integrant și de condițiile integratoare o suprasolicitare sau o subsolicitare cu consecințe perturbante în procesul formativ al personalității și deci în echilibrul integrativ al acesteia.

---

[1] Hornby, Gatenby, Wakefield. *The advaced learner's dictionary of current englich*, Oxford University Press, London, 1967.

[2] V. Petrescu-Coman, N. Toncescu, C. Păunescu, *Implicații sociale în asistența copilului handicapat*, în *Cercetări de sociologie medicală*, vol. I, București, 1969.

[3] J. Beauvois, *L'échec scolaire, phénomène de masse*, în „L'école et la nation", nr. 152/1969.

[4] G. Bastin, *L'Hecatombe scolaire*, Ed. Dessord, Paris, 1966; I. Ardeleanu, Gh. Tănăsescu, I. Chiriac. *Contribuții la studiul influenței și etiologiei dificultăților școlare*, în „Igiena" nr. 4/1965.

[5] J. Rouart, *Les difficultés scolaires d'origines affectives et familiales*, în „La revue du practicien", vol. 12, nr. 23/962.

[6] *Handicapés et déficients*, „L'Education Nationale", 1967.

A doua categorie de noţiuni este aceea a recuperării intelectuale. Handicapul şcolar are multiple cauze şi mai ales multiple forme. Deşi în experimentele noastre am învestigat şi alte zone de perturbaţie ale persoanei copilului, în principal ne vom referi la aspectul intelectual al integrării şcolare din motive metodologice. Deci, vom stabili structura şi dinamica funcţională a handicapului şcolar în perspectiva recuperării intelectuale, cu alte cuvinte, în perspectiva eficienţei învăţământului.

* * *

Problema handicapului şcolar se constituie ca o formă normală de manifestare a modificărilor pe trei direcţii principale de determinare a factorilor relaţionali ai procesului de structurare şi modelare a personalităţii.

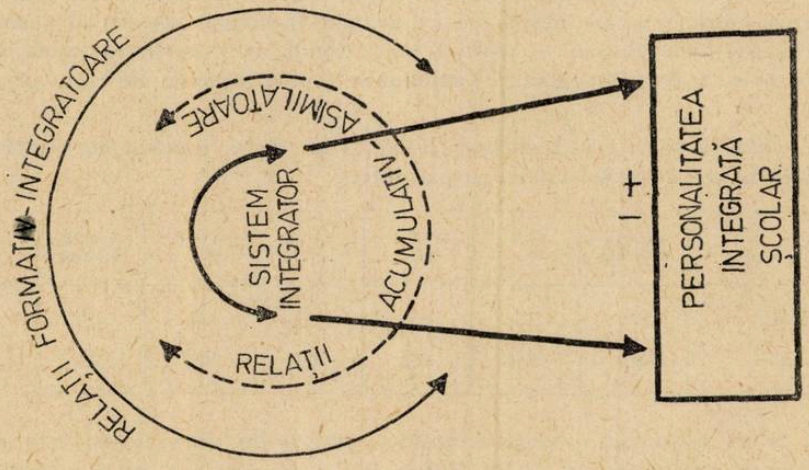


Fig. 1

Handicapul intelectual devine un atribut al unei personalităţi în efortul ei de integrare. El grefează cu eşecuri pasagere sau de durată conştiinţa şi astfel joacă un rol important în însuşi procesul de modelare a personalităţii *.

În cadrul mecanismului de modelare a personalităţii, se stabilesc următoarele relaţii :

---

* Studiul nostru experimental (cl. II — IV) a fost efectuat de o echipă complexă de specialişti formată din : psiholog, pedagog, neuropsihiatru, pediatru, specialist EEG., asistentă socială pediatră şi alţi specialişti implicaţi de cazurile speciale şi a cuprins un lot de 601 elevi de clasele II—IV din şcoli generale din Bucureşti. Din acest lot, 200 de subiecţi au fost selecţionaţi de către şcoli pentru clasele de recuperare intelectuală, 401 sînt copii din clasele normale, din care s-au extras copiii cu handicap şcolar.

Relațiile de acumulare-asimilare.

Cei mai mulți socio-pedagogi incriminează factorul accelerării informaționale ca factor de suprasolicitare, supraîncărcare a copilului. Acest factor, axa progresului social, a civilizației, nu poate fi nici temperat și nici suprimat. El reclamă însă o gîndire pedagogică aptă să găsească nu adaptarea copilului la efortul de informare accelerată, ci integrarea în sistemul formativ educațional, în ritmul și cantitatea fluxului informațional al epocii. Primul complex de relații al copilului cu împrejurimea în care se dezvoltă sînt *relațiile de acumulare-asimilare*. „Inundația informațională face ca individul, din cea mai fragedă vîrstă, să aibă un acces nestăvilit la un număr uriaș de date" [7]. Solicitarea cognitivă este prezentă pretutindeni și este permanentă. Ea se impune ca o formă de competiție, chiar din primii ani.

Școala are nevoie de acumulări-asimilări informaționale anterioare, pentru a-și putea constitui edificiul său intelectual. Constelația cea mai activă în faza preșcolară, școlară și postșcolară în dirijarea relațiilor de acumulare-asimilare intelectuală ale copilului este cea familială. În literatură se utilizează termenul de *ambianță culturală familială*. În prima parte a copilăriei, înțelegerea și asimilarea informației are nevoie de explicitare. În timpul școlarizării, asimilarea are nevoie de dialogul copil — părinte. De existența unor asemenea forme depinde în mare măsură formarea gîndirii copilului la nivelul solicitat de către pregătirea școlară.

În lotul copiilor cu handicap școlar s-au făcut următoarele determinări cu privire la gradul de școlarizare al părinților :

	cu alfabetizare	I-IV cl.	IV-VII cl.	VII-X cl.	școală prof.	școală tehnică	universitate
mamă	31%	39%	21%	5%	3%	0%	1%
tată	16%	38%	22%	10%	10%	2%	2%

O primă constatare : relația cognitivă dirijată de către mamă este extrem de deficitară prin procentul foarte ridicat (91%) de persoane cu o pregătire sub șapte clase elementare, dintre care 1/3 cu pregătire prin alfabetizare. Acest impediment de ordin intelectual produce o inhibare a formării nucleului motivațional la copil și o opoziție subterană la efortul intelectual în primele clase, care de altfel intră sub incidența cercetării noastre.

Fr. Reiss susține că „eșecurile școlare sînt în funcție directă de nivelul socio-cultural al familiei" [8], absolutizînd — și deci comițînd o eroare de interpretare — o singură constelație de factori. Așa după cum vom vedea cu ocazia considerării constelației relaționale formativ-integratoare, familia generează un mediu infestat cu o concepție și o atitudine de nonreceptivitate intelectual-culturală.

De altfel, devine semnificativă pe aceste direcții *orientarea preferențială* a cîmpului de relații al copilului handicapat. 76% preferă strada, microgrupul neor-

[7] M. Maliță, *Cronica anului 2000*, Ed. politică, București, 1969, p. 31.
[8] Fr. Reiss, *L'Enfant de six ans et son avenir*, în „Le monde" 2. IX. 1970, p. 10.

ganizat, fără preocupări, deci un spaţiu neutru sub raport cognitiv. Numai 7% preferă şcoala. Pentru aceştia procesul de cunoaştere nu reprezintă un efort prin constringere, cu efecte de „durere psihică". Procentul de asemenea subiecţi se suprapune procentului de familii cu nivel cultural ridicat. Elementele fundamentale ale nonsupravegherii copilului sînt date de pregătirea intelectuală a familiei. Majoritatea absolută a copiilor cu handicap şcolar nu au frecventat instituţii preşcolare (grădiniţe, cămine etc.).

Organizarea procesului de acumulare-asimilare intelectuală sub formă instituţională constituie, fără îndoială, cîmpul cel mai dens în canale de informaţie şi de cantităţi informaţionale. Dar „toate instituţiile s-au schimbat în lume în afară de sălile în care copiilor docili în faţa unui dascăl le sînt administrate cunoştinţe cu obsesia *cît ?*, fără preocuparea *în ce scop ?*" [9]. Concepţia informaţională a şcolii se află încă sub teroarea cantităţilor — date, fapte, rezultate etc., generate de efervescenţa ştiinţei mondiale. Conţinutul învăţămîntului este adaptat în mare măsură acestui imperativ al vremii şi faptul este firesc. De aceea, solicitarea principală a rămas în mod dominant pe memorie şi nu pe funcţia fundamentală de organizare a cunoaşterii, inteligenţa. În cadrul experimentului am investigat întregul lot de copii cu ajutorul testelor de cunoştinţe şcolare (C. Păunescu-F. Niculescu), care se bazează pe relaţia de echilibru între cantitatea şi calitatea cunoştinţelor date de solicitarea proceselor intelectuale, în special a inteligenţei.

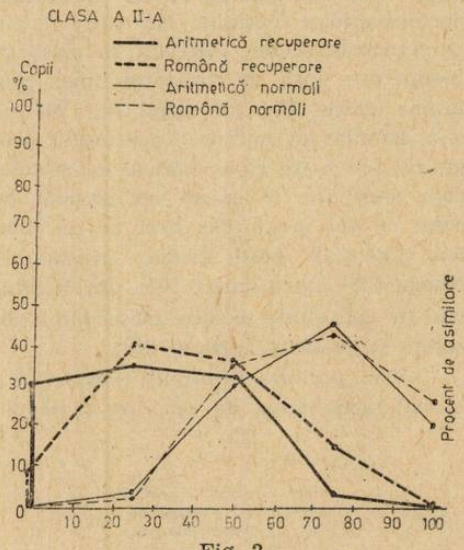


Fig. 2

Întregul proces cognitiv în ontogeneză se bazează pe mecanismul de acumulare — asimilare — integrare — operaţionalitate. Factorul determinant al integrării prin cunoaştere este inteligenţa. „Nici imitaţia — spune J. Piaget — nici jocul, nici desenul, nici imaginea, nici limbajul şi nici chiar memoria (căreia îi putem atribui o capacitate de asimilare spontană comparabilă cu cea a percepţiilor), nu se dezvoltă şi nici nu se organizează fără ajutorul constant al structurării, propriu inteligenţei" [10].

Prin aplicarea testelor de acumulare-asimilare a cunoştinţelor am surprins gradul de acumulare-asimilare a conţinutului învăţămîntului, atît la copiii din clasele normale, cît şi la cei cu handicap şcolar. Să considerăm, în primul rînd, raportul dintre procentul de acumulare a conţinutului programei de învăţămînt şi procentul copiilor din clasele normale.

Asimilarea integrală a conţinutului nu poate fi realizată decît de un procent mediu de 16% de copii normali. Raportînd la distribuţia intelectului poten-

[9] M. Maliţa, *Cronica anului 2000*, Ed. politică, Bucureşti, 1969, p. 32.
[10] J. Piaget, *La psychologie de l'enfant*, PUF, Paris, 1967, p. 59.

țial pus în valoare prin testul I_2, constatăm că numai categoria copiilor superiori și excedenți (Q.I. = 110 — 129, vezi graficul V) reușește o performanță intelectuală totală. Procentul copiilor (fig. 2, 3, 4) cu performanțe asimilatorii reprezentînd 75% din programă este și el destul de redus : 36,50%, iar procentul celor cu performanță de 50% din programă este de 40%. Făcînd o medie aritmetică, putem afirma că majoritatea copiilor din clasele normale nu pot asimila decît aproximativ 60% din cantitatea de informație oferită prin conținutul învățămîntului. Fenomenul devine mai pregnant, prin urmărirea performanțelor obținute de către copiii cu handicap școlar, instituiți în clase de recuperare, însă cu aplicarea unei programe unice. Nici un copil din 200 nu și-a asimilat în totalitate conținutul programei, cu toate că în clasele de recuperare (vezi fig. 6) există un procent de copii cu Q.I. peste 100, deci cu un intelect potențial peste media normalului. Numai 26% au asimilat 50% din cuantumul de cunoștințe școlare, majoritatea absolută se plasează între 0—25%.

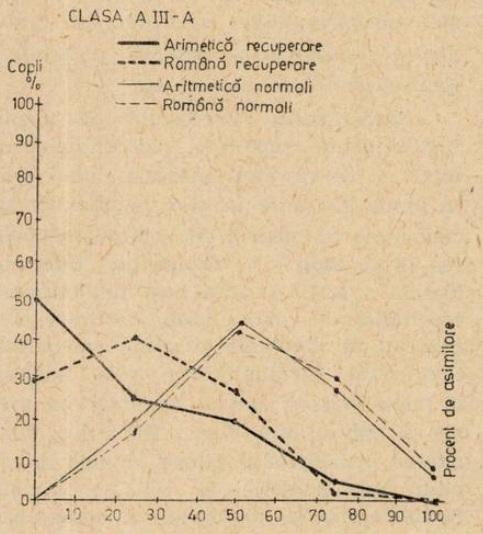


Fig. 3

Sînt posibile multiple considerații pe marginea acestor rezultate. Relevăm numai modalitatea de generare a handicapului școlar, prin staționarea în concepția cantitativă a conținutului învățămîntului, care nu se adaptează unei realități date de sistemul integrator.

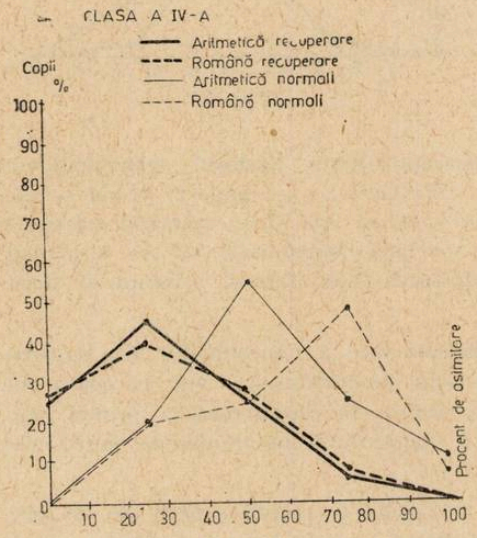


Fig. 4

Funcționalitatea sistemului integrator

Chiar dacă ne aflăm în stadiul de deplasare a accentului de la „cantitatea de informație la programul de sistematizare a informației“ [11] în drumul către modernizarea învățămîntului, va rămîne în permanență un factor complex — sistemul de integrare neuropsihică a persoanei umane — care solicită o *diferențiere* a tipului de organizare a informației și a metodelor de transmitere a acesteia. În cadrul experimentului nostru am investigat cîțiva parametri ai acestui sistem de integrare a factorilor din constelația informațională și formațională.

[11] M. Maliță, *Cronica anului 2000*, Ed. politică, București, 1969, p. 31.

Factorul central, solicitat la maximum, este factorul I (inteligenţă generală). Aplicarea testului 1 (testul Dearborn adaptat şi etalonat pe populaţia infantilă a ţării noastre de către dr. G. Bontilă) a confirmat distribuirea nivelurilor de inteligenţă conform curbei lui Gauss.

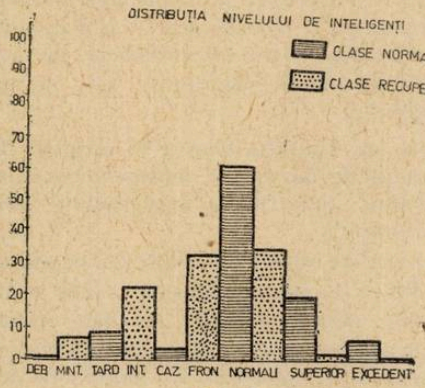


Fig. 5

Hipertrofierea dimensiunilor spaţiului informaţional necesită o reconsiderare a distribuirii nivelurilor de inteligenţă potenţială. În al doilea rînd, factorii care potenţează funcţiile cognitive sînt modificaţi prin stressurile condiţiilor moderne de existenţă [12].

În clasele şcolii generale sînt cuprinşi, în mare, numai o proporţie de 60% de copii cu un potenţial intelectual nealterat şi pasibil de o solicitare adaptată.

După cum am constatat mai înainte, conţinutul integral al programei de învăţămînt constituie şi pentru această categorie o suprasolicitare.

Oricum ar fi, cuantumul de informaţie necesar unui învăţămînt de masă trebuie să corespundă categoriei de inteligenţă cu frecvenţa cea mai mare — deci celor cu nivel mintal reprezentat de Q.I. = 90 — 109. Diferenţierea nivelurilor intelectuale date de teste, chiar cu coeficientul de erori recunoscut, demonstrează existenţa unor categorii suficient de numeroasă de copii cu un intelect a cărui deschidere funcţională merge de la limita superioară a debilităţii mintale, pînă la normalitate.

Aceste categorii de copii impun o schimbare radicală de perspectivă în organizarea procesului instructiv. Şcoala de astăzi nu mai poate dispune de colective omogene decît dacă această omogenitate se obţine prin stabilirea unui raport cît mai exact între *intelectul potenţial* şi *solicitarea intelectuală*. Cu cît creşte intensitatea solicitării intelectuale, cu atît se impune o diferenţiere mai de profunzime a intelectului potenţial.

În mod spontan, dirijarea copiilor în clasele de recuperare demonstrează acest fenomen. Pe graficul 5 se poate urmări aglomerarea masivă a categoriilor de copii cu intelect de limită, fie prin dezvoltarea într-un ritm mai lent a structurii integratoare, fie prin alte elemente perturbatoare. Funcţionalitatea inteligenţei ca sistem de integrare cognitivă şi mai ales diferenţierea atît de intensă a intelectului potenţial nu pot fi înţelese decît dacă se iau în considerare factorii neuropsihici, componentele de bază ale sistemului integrator.

Inteligenţa este o formă de activitate a sistemului nervos central. „Originalitatea creierului nostru, spune P. Chauchard, este puterea sa de integrare, organizarea prizei de conştiinţă cu procesul de învăţare" [13]. Acest proces de integrare şi prelucrare pînă la distilarea în creativitate şi inteligenţă se bazează pe faptul că „există un sistem integrator central" [14], care poate produce energie intelectuală în funcţie de biţi/informaţie, dar şi de : a. structurile morfo-funcţionale răs-

[12] H. Selye, *The Stress of life*, Ed. Mc. Graw-Hill Book Company, New York, Toronto, London, 1956.
[13] P. Chauchard, *Le langage et la pensée*, PUF, Paris, 1956, p. 16.
[14] W. Penfield, L. Risets, *Langage et mécanismes cérébraux*, PUF, Paris, 1965.

punzătoare de activitatea mozaicului cerebral ; b. integritatea sistemelor de relee şi intercomunicaţie neuronale.

Primul paragraf pune problema ritmului de maturizare a structurilor morfo-funcţionale necesare activităţii mintale. R. Zazzo a introdus în explicarea dezvoltării inteligenţei noţiunea de *heterocronie* [15]. Înscrierea pe coordonata timp a dezvoltării persoanei — în special a sistemului nervos central — nu este uniformă. Cu alte cuvinte, între vîrsta cronologică şi vîrsta mintală există discrepanţe date de un ritm propriu, individual, de dezvoltarea neuropsihică.

Testul de organizare spaţio-temporală a lui Lauretta-Bender [16], adaptat de noi, ne-a permis stabilirea unei curbe a ritmului de dezvoltare morfo-funcţională, verificată şi prin examenele E.E.G. a subiecţilor. Perturbarea potenţialului bioelectric al creierului este prezentă în 85% din cazuri [17].

Dismaturaţia morfo-funcţională este reprezentată masiv la copiii cu handicap şcolar. Acest fenomen confirmă diferenţele dintre vîrsta cronologică şi cea mintală, rezultate din testele de inteligenţă. Reţinem, deci, ca element revelant, *ritmul de dezvoltare cerebrală a copiilor*. Atît tabloul general pe care îl reprezintă distribuirea nivelurilor de dezvoltare a inteligenţei, cît şi heterocronia morfo-funcţională, găsesc explicaţia în răspunsul la paragraful b.

Nu insistăm asupra noxelor endo şi exogene, care duc la o mărire considerabilă a tulburărilor neuropsihice ale copilului [18]. Fenomenul recunoscut în unanimitate este acela de creştere pînă la 17,86% a morbidităţii prin afecţiuni neuropsihice la populaţia infantilă (OMS).

Investigaţiile echipei noastre în această direcţie, numai pe lotul de copii cu handicap şcolar, pun în evidenţă o creştere masivă a afecţiunilor neuropsihce în lotul de copii cu handicap şcolar (pînă la 60%). Perturbarea aparatului integrator central, ca şi a întregului sistem integrator al persoanei, este pregnantă şi explicitează activitatea intelectuală manifestă a copiilor cu handicap şcolar din clasele de recuperare intelectuală.

Atît complexul relaţiilor acumulativ-asimilatorii, cît şi al celor formativ-integratorii acţionează asupra sistemului nervos, care „asigură comportamentul uman şi optimizarea acestuia în diferite procese, ca homeostazia, reflexul condiţionat, învăţarea, formele subtile ale cunoaşterii", iar „sistemul nervos uman se poate considera un vast şi complex sistem cibernetic, format din neuroni şi sinapse şi interpus între receptori şi efectori" [19] (fig. 6).

Factorii *agresori* care modifică în primul rînd capacitatea de recepţie a cantităţii de biţi/sec.-informaţie senzorială, dar mai ales disritmiile funcţionale intervenite la nivelul sinapselor, produc perturbări în mai toate sectoarele indicate în modelul cibernetic şi care sînt mult mai complexe în modelul real, se însumează la nivelul activităţii de cunoaştere raţională. Este probabil că aceste perturbaţii să determine o pierdere de informaţie peste pragul minimal şi astfel operativitatea intelectuală să fie diminuată, permiţînd un handicap.

---

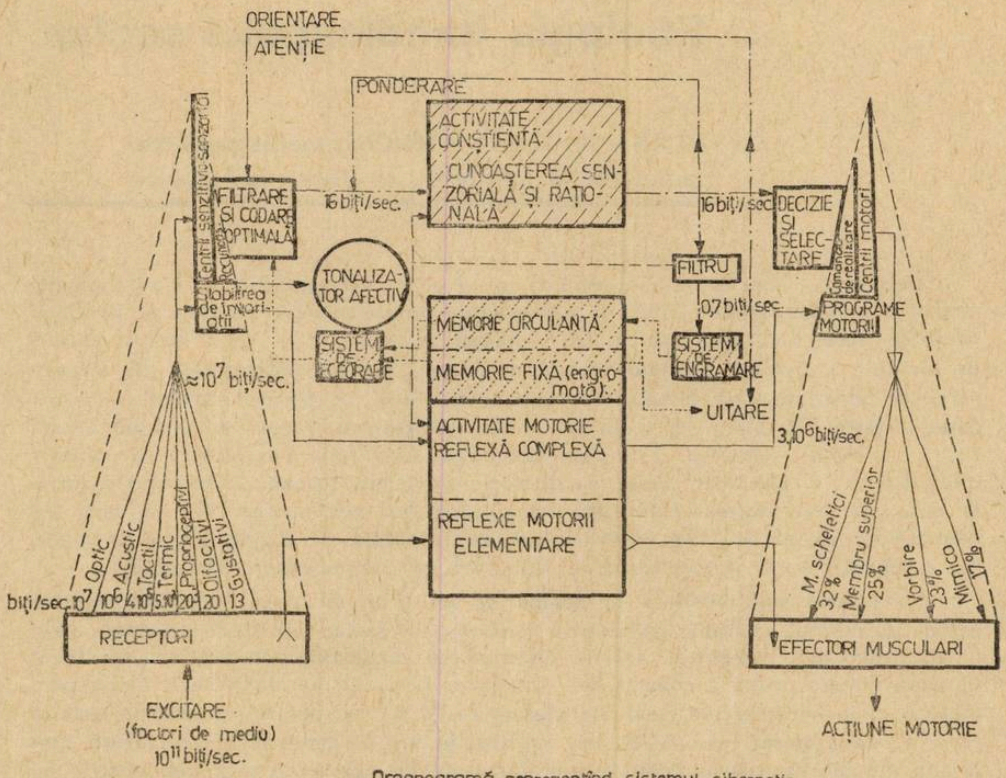
[15] R. Zazzo, *O cercetare în echipă cu privire la debilitatea mintală*, în „Enfance" nr. 4 — 5 Paris, 1960.

[16] Bender-Lauretta, *Un test vizio-moteur et son usage clinique*, PUF, Paris, 1957.

[17] Const. Păunescu, *Neintegrarea vorbirii şi procesele cunoaşterii*, (sub tipar), Ed. ştiinţifică.

[18] V. Petrescu-Coman, N. Toncescu, C. Păunescu, *Copilul deficient neuro-psiho-motor. Raport la al II-lea Congres naţional de pediatrie*, în *Al III-lea Congres de pediatrie*, USSM, Bucureşti, 1969, p. 271—290.

[19] E. Nicolau, C. Bălăceanu, *Elemente de neurocibernetică*, Ed. ştiinţifică, Buc., 1967, p. 284.



Organogramă reprezentînd sistemul cibernetic al nevroxului uman (parţial după Fronk)

Fig. 6 (E. Nicolau şi C. Bălăceanu)

Şcoala de astăzi şi a viitorului nu-şi poate îndeplini rolul său de forum al civilizaţiei şi culturii decît printr-o structură multidimensională şi o funcţionalitate diferenţiată, care să-i permită integrarea în cultură a tuturor membrilor societăţii noastre. Handicaparea unui însemnat procent de copii printr-o suprasolicitare constituie pentru prezent un fenomen „de revoluţie" a procesului instructiv-educativ. Dar, relevarea cauzelor acestui fenomen impune o reconsiderare a perspectivei pedagogice şi instructive.

Într-o şcoală modernă, „eşecul şcolar" şi forma sa cea mai gravă, „repetenţia", nu-şi mai găsesc sensul. Echilibrul de integrare obţinut prin adaptarea conţinutului şi formelor procesului educaţional, adică a solicitărilor, la capacitatea de răspuns-integrare a individului, printr-o diferenţiere pe ambele coordonate, rămîne un principiu de bază al concepţiei de modernizare a învăţămîntului. Nu prospectăm o şcoală ideală, ci una reală, a cărei eficienţă social-economică să fie certă şi imediată. Diferenţierea pe verticală va opera în acest sens.

Etiologia handicapului şcolar

ELENA MARTHA STOICIU, medic pediatru
cercetător la Institutul de ştiinţe pedagogice

Cercetarea noastră şi-a formulat ca obiectiv surprinderea simptomatologiei medicale a handicapului şcolar şi investigarea antecedentelor în vederea decelării cauzelor care l-au determinat. Din analiza antecedentelor şi a stării actuale de sănătate a elevilor cu handicap şcolar, grupaţi în clase diferenţiate (de recuperare), se desprind două categorii de factori etiologici, ce permit împărţirea handicapului astfel : 1. handicap şcolar cu etiologie prevalent* bio-medicală (debilitate fizică, afecţiuni somatice, tulburări endocrine, afecţiuni neurologice şi deficite intelectuale) ; 2. handicap şcolar cu etiologie prevalent socială (cuprinzînd cazurile la care nu s-au decelat tulburări morfologice sau neurologice, dar la care s-a depistat un regim de viaţă dezorganizat, cu tulburări ale raportului somn-veghe, un regim alimentar dezechilibrat şi tulburări de comportament alimentar).

Cercetările s-au efectuat în echipă de un grup de specialişti, realizîndu-se astfel dezideratul esenţial : abordarea handicapului şcolar sub toate aspectele (medical, psihologic, pedagogic, social). Examinarea medicală a subiecţilor s-a făcut în două etape : prima a constat din urmărirea parametrilor dezvoltării fizice, prin metoda biometrică, la 190 elevi din clasele I—IV de recuperare, de ambele sexe, a căror vîrstă a variat între 7—14 ani, cuprinşi în 9 şcoli generale din Bucureşti (perioada ianuarie-februarie 1970). Datele furnizate de examenul antropobiometric au fost puse în relaţie cu performanţele şcolare şi capacitatea intelectuală. A doua etapă a cuprins un lot de 100 elevi (3 clase a II-a, o clasă a III-a şi 3 clase a IV-a), la care s-a investigat în plus (aprilie-mai 1970) : a) evoluţia dinamică a creşterii şi dezvoltării lor (prin cercetarea anamnestică a antecedentelor personale şi eredocolaterale) ; b) starea de sănătate actuală, igiena somnului, igiena alimentaţiei şi regimul de viaţă în general.

Examenele medicale la care au fost supuşi cei 190 de elevi au fost : examenul biometric (somatoscopie, somatometrie, fiziometrie), examenul clinic general, neuro-psihiatric, EEG, examenul acuităţii vizuale şi auditive.

Handicapul şcolar îşi găseşte justificare medicală în majoritatea cazurilor ; 85% din elevi prezintă o patologie medicală ; restul subiecţilor (15%), la care nu s-au decelat tulburări morfo-funcţionale sau neurologice asociate slabului randament şcolar şi nici antecedente patologice care să ateste retardul lor şcolar, au prezentat însă deficienţe ale modului de viaţă (dezorganizări ale raportului somn-veghe, greşeli şi carenţe alimentare, tulburări ale comportamentului alimentar etc.), combinate cu carenţe ale mediului social (familii dezorganizate).

Investigarea noastră a urmărit depistarea cauzelor inadaptării şcolare încă din perioada anterioară concepţiei, continuînd cu evoluţia sarcinii, a naşterii şi dezvoltării postnatale a elevului.

---

* Ideea unităţii morfo-funcţionale a organismului şi a integrării sale în mediul social certifică necesitatea clasificării în „etiologii prevalente", cunoscută fiind imposibilitatea disocierii biologicului de psihic şi social şi interacţiunea fiecăreia din aceste 3 componente asupra celorlalte două.

Antecedentele patologice

Cauze prenatale. Factorii progenetici (ce pot afecta materialul genetic parental) sînt responsabili în cadrul eredităţii morbide diferite sau similare de o serie de manifestări patologice la copii (prematuritate, debilitate fizică, tulburări de comportament, retard mintal etc.). Dintre factorii progenetici încriminaţi ca patologici am întîlnit în lotul investigat : alcoolism parental (34%), TBC (2%), nevro-

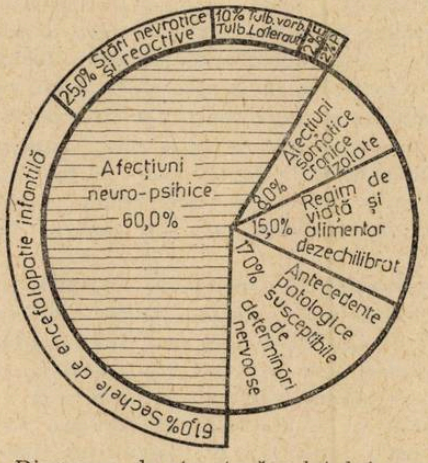


Fig. 1. Diagrama de structură a lotului cercetat.

patie (16%), sifilis (2%), debilitate mintală (2%). În cazul alcoolismului a fost evidenţiată impregnarea etilică fie a tatălui, fie a ambilor părinţi. Cu toate că unii autori [1] atrag atenţia asupra lipsei de dovezi obiective privitoare la lezarea embrionului (blastoftorie) în cazul abuzului de alcool la părinţi, ca şi în cazul nicotinei sau mijloacelor anticoncepţionale, alţii [2] conchid că etilismul parental rămîne unul din elementele progenetice ale etiologiei debilităţii mintale şi ale epilepsiei. Numeroase cercetări experimentale asociază alcoolismul părinţilor cu : mortinatalitatea, imaturitatea, hipotrofia staturo-ponderală, epilepsia, tulburări comportamentale şi psihice, delincvenţa juvenilă.

Factorii postconcepţionali prenatali îşi exercită o puternică influenţă, mai cu seamă în primele săptămîni (luni) ale gestaţiei, gravitatea afectării depinzînd mai mult de momentul în care începe să acţioneze agentul cauzal (începutul sau sfîrşitul sarcinii) decît de natura sa. Factorii perturbatori ai sarcinii ce pot afecta dezvoltarea funcţiilor nervoase asupra cărora s-a insistat în examinarea anamnestică au fost : traumatismele fizice, tentativele de avort, traumatismele psihice, nevrozele sau psihozele gravidei, stările carenţiale, disgravidiile, anumite boli infecto-contagioase şi endocrino-metabolice, incompatibilitatea sanguină feto-maternală, intoxicaţiile, tratamentele etc. Din acestea, în patologia intrauterină a retardaţilor şcolari o proporţie mai ridicată privea : stările carenţiale alimentare (28%)

[1] L. Christianes, „Annales de pédiatrie", 61—70/1961; G. Fanconi, *Lehrbuch der pediatrie*, Bassel / Stuttgart, 1963.

[2] F. Viellard, „L'évolution medicales" nr. 2/1967, vol. XI; C. Kohler, „Annales de pédiatrie", 2/1931.

și prin vărsături gravidice (15%), nefropatiile gravidice (16%), ca și traumatismele psihice (15%). Urmează în ordinea frecvenței : traumatismele fizice, pierderile de sînge și hipertiroidismul.

Stările carențiale de origine alimentară sau emetică pot fi la originea prematurității, avortului spontan, a mortalității neonatale. Intoxicația endogenă reprezentată de toxemia sau nefropatia gravidică și mai ales posibilitatea eclampsiei (ce poate fi la originea unui sindrom cerebral la copil în perioada neonatală, care fie că se amendează, fie că provoacă un retard în dezvoltarea psiho-motorie cu tulburări de limbaj și tulburări comportamentale) constituie un pericol grav pentru copil. Stările de tensiune psihică, acută și cronică se obiectivează în modificări endocrine și locale. Prin căile hipotalamo-hipofizare, factorii psihici sînt susceptibili să producă chiar suprimarea ovogenezei [3]. Procentul mare de copii nevropați, instabili, aparținînd mamelor a căror graviditate a evoluat într-o atmosferă traumatizantă, bombardată de șocuri psihice, ca și rolul traumatismului psihic din sarcină în etiologia encefalopatiilor infantile [4] este un fapt cunoscut. Factorii psihogeni, prin impulsurile cortico-hipofizare care declanșează o hipersecreție cortico-suprarenală, reprezintă, de asemenea una din cauzele favorizante în etiologia prematurității.

Cauzele intra și perinatale. În cercetarea întreprinsă am căutat să stabilim modul și condițiile în care a decurs nașterea (eventualele traumatisme obstreticale, travaliul prelungit prin distocii de origine maternă, osoasă sau fetală, prezentații vicioase care atrag folosirea unor manevre traumatizante pentru copil — forceps, cezariană, vidextractor — starea copilului la naștere și evoluția sa din primele zile). În ordinea frecvenței se înregistrează în patologia perinatală a elevilor handicapați : imaturitatea (18%), travaliul prelungit prin distocii de origine maternă (13%), cu asfixie și reanimare (11%), circulară de cordon (6%).

Nașterea prematură reprezintă un factor etiologic important al encefalopatiilor infantile, prin prezența hemoragiilor cerebro-meningiene produse prin mecanisme biochimice și absența substanțelor cu rol în diminuarea fragilității vasculare. Imaturitatea sistemului endocrin, rezistența foarte scăzută față de infecții a copiilor prematuri, explică frecvența mai mare la aceștia a maladiilor infecto-contagioase, a encefalitelor și meningitelor cu întreg cortegiul lor sechelar. De asemenea, dezvoltarea fizică și psihică poate rămîne multă vreme în urmă față de copilul de aceeași vîrstă, născut însă la termen, prematurii prezentînd un retard global (deficit psihic, motor, comportamental), cînd condițiile oferite de mediu sînt nesatisfăcătoare evoluției lor [5].

Travaliul prelungit (care poate fi deosebit de nociv, chiar cînd nu este însoțit de semne de suferință fetală) sau circularele de cordon, ca și aplicarea forcepsului sau a vidextractorului, reprezintă tot atîtea condiții de tulburare a circulației feto-materne, al cărei rezultat final poate fi apariția degenerescențelor și necrozelor neuronale. În ceea ce privește rolul asfixiei în determinarea sechelelor encefalopatice, se pare că reprezintă unul din factorii cu pondere deosebită, fiind responsabilă de leziunile cerebrale de mai tîrziu sau fiind expresia unor leziuni neuronale apărute chiar în timpul sarcinii.

Cauze postnatale. Dintre factorii postnatali, în patologia primului an de viață incriminat în atingerile encefalice și sechele neuropsihice consecutive, am evidențiat : distrofii gr. I și II (responsabile de întîrziere în maturizarea morfo-funcțională a creierului) în 14% cazuri, encefalite și meningoencefalite gripale în 3%

[3] St. Milcu, A. Dănilă-Muster. „Viața medicală", 1962, vol. 24.
[4] M. Ștefan. „Viața medicală", vol. XI, nr. 20, 1964.
[5] Minkovski, *Psychiatrie, neurologie und medizinische psychologie*, 1964, VI.

cazuri, bronhopneumonii cu simptomatologie nervoasă în 5% cazuri şi toxicozele sugarului în 2% cazuri. Tot în patologia sugarului am mai întîlnit : stări febrile prelungite neidentificate, care au necesitat numeroase internări, convulsii, congestii pulmonare, dizenterie, dispepsii şi otite supurate repetate, rahitism. Patologia vîrstei de 1—3 ani se completează cu coree acută Sydenham, astm infantil şi o bogată patologie infectocontagioasă. În 17% din cazuri s-a notat şi o dezvoltare psiho-motorie întîrziată, iar 22% au manifestat întîrziere în apariţia şi dezvoltarea limbajului. În ceea ce priveşte traumatismele craniene (întîlnite în 4% din cazuri la şcolarii cercetaţi), menţionăm rolul lor în determinarea unor tulburări de caracter şi comportament, opriri sau regresiuni în dezvoltarea psihică (cerebrastenii, oligofrenii), deficite neurologice permanente sau cu caracter paroxistic (epilepsia). Dintre tulburările structurate treptat la şcolari în perioada posttraumatică, s-au descris [7] : instabilitate psiho-motorie, excitabilitate crescută, impulsivitate, agresivitate, cruzime, crize isteroid-organice.

Starea actuală de sănătate

Examinarea fiecărui elev în parte a demonstrat că handicapul şcolar are o etiologie complexă şi, aşa cum pedagogia trebuie modelată asupra fiecărui copil în parte, tot aşa şi medicul trebuie să-şi îndrepte cercetările spre un evantai de căutări : de ordin anamnestic, clinic, neuropsihiatric, EEG, ORL şi oftalmologic. Abordarea handicapului şcolar numai din unghiul neuro-pediatrului reprezintă o greşeală, ca şi considerarea handicapului mintal drept cauza universală determinată a retardului şcolar. În diagnozele actuale ale elevilor cu handicap şcolar supuşi experimentului, au concurat explorări de ordin clinic, anamnestic, biometric, neuropsihiatric, electroencefalografic, ORL, oftalmologic, psihologic şi social. Din totalitatea cazurilor cercetate, 85% îşi găsesc explicaţia retardului şcolar într-o patologie medicală. Ceilalţi, fără o patologie decelabilă, prezintă un regim de viaţă dezorganizat şi alimentar dezechilibrat, care, corelat cu ancheta socială a mediului în care trăiesc, exprimă mai pregnant cauza dificultăţilor lor şcolare. Din aceşti 85%, ponderea cea mai ridicată o relevă afecţiunile neuropsihice (60% din totalul copiilor investigaţi), urmată apoi de un procent mai scăzut (17%) la care nu am găsit tulburări morfo-funcţionale somatice sau neuro-psihice, dar care au prezentat în antecedentele lor evenimente susceptibile de a da o determinare nervoasă şi, în fine, un ultim grup cu afecţiuni somatice cronice izolate (8%), neînsoţite de manifestări neuro-psihice. Marea majoritate (61%) a afecţiunilor neuro-psihice e reprezentată de copii cu sechele şi microsechele de encefalopatie infantilă, ceilalţi prezentînd stări nevrotice şi reactive (25%), tulburări de vorbire şi lateralizare (10%), epilepsie şi psihopatie (2%); dintre ei, 38% prezintă o polietiopatologie, intervenind pe lîngă manifestările nervoase şi boli somatice asociate.

Total elevi	Afecţiuni somatice cronice izolate	AFECŢIUNI NEURO-PSIHICE								Antecedente susceptibile determinări nervoase	Regim de viaţă şi alimentar dezechilibrat izolat
		Total	din care asociate		Tulb. vorbire şi lateralizare	Epilepsie	Manif. nevrotice şi reactive	Sechele encefalopatie infantilă	Psihopatie		
			Boli somatice cronice	Tulb. vorbire							
100	8%	60%	18%	20%	6%	1%	15%	37%	1%	17%	15%

[7] M. Ştefan, „Viaţa medicală" nr. 8/1967.

Procentul total al afecțiunilor somatice subacute și cronice la elevii handicapați este de 26%. În ordinea frecvenței, afecțiunile somatice găsite, caracterizate prin tulburări organice, funcționale sau senzoriale, sînt : angină cronică, enurezis, sechele de hepatită epidemică, otită cronică, verminoze, miopie, nefrită, hipoacuzie, TBC, colită, ectopie testiculară, hipermetropie, sinuzită cronică, intoxicație medicamentoasă, sindrom abdominal cronic dureros. Aceste afecțiuni, prin debilitarea organismului, duc la scăderea randamentului biologic și la retard școlar consecutiv (prin insuficiențele care se instalează, pe de o parte, și prin răpirea elevului de la participare la ritmurile școlare prin întîrzieri, internări, convalescențe repetate pe de altă parte).

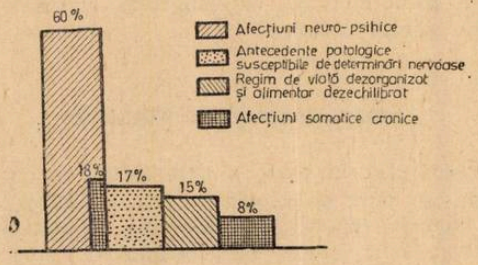


Fig. 2. Reprezentarea prin coloane a frecvenței patologiei lotului cercetat.

Din cei 37 de elevi cu sechele de encefalopatie infantilă, 20 prezintă un intelect în limite normale, 3 sînt debili mintali, 5 au un intelect de frontieră, iar 9 sînt tardivi intelectuali.

Cei 20 elevi cu sechele de encefalopatie infantilă și intelect în limitele normalului își justifică handicapul școlar atît printr-un regim de viață și alimentar dezechilibrat, cît și printr-o bogată patologie, divers asociată (logonevroză, miopie necorectată, manifestări nevrotice și reactive, șocuri psiho-afective, sindrom abdominal cronic dureros, angină și otită cronică, instabilitate psiho-motorie, enurezis, tulburări de lateralizare etc.).

Stările nevrotice și reactive s-au manifestat într-un procent de 15%, antecedentele copiilor explicînd în marea lor majoritate originea acestor stări și vulnerabilitatea aparatului la nivelul căruia se exteriorizează, deci existența unui teren predispozant, în prezența căruia factorii de mediu traumatizant, carențele și greșelile educative au permis structurarea elementelor nevrotice. Trebuie reținut că la acești elevi starea permanentă de eșec școlar constituie ea însăși o situație traumatizantă, care cu timpul declanșează stări nevrotice.

Antecedentele patologice susceptibile de a fi produs cîndva determinări nervoase la elevii handicapați (17%) au constat dintr-o asociație a diverși factori : progenetici, postconcepționali prenatali, intra și postnatali. Din acești elevi, mai mult de jumătate prezintă un intelect de frontieră (Qi = 71—78).

Tulburările de vorbire (manifestate prin logonevroză, dizartrie, rinolalie, sigmatism), asociate în unele cazuri cu stîngăcia, ocupă un procent de 26%.

Instabilitatea psiho-motorie, tulburare foarte frecventă la copii, s-a întîlnit într-un procent ridicat : 38% Imposibilitatea elevilor de a-și concentra atenția și coordona mișcările în vederea unui scop precis, ce atinge mai mult de o treime din

numărul elevilor cu handicap şcolar, constituie ea singură (în afara handicapului intelectual sau a vreunei afecţiuni medicale) un factor cu pondere mare în balanţa insuccesului şcolar, dat fiind faptul că instabilii, hipernervoşii, excitabilii, nu lucrează în acelaşi ritm cu ceilalţi elevi şi nici nu reuşesc să se încadreze în disciplina colectivului. Instabilitatea psiho-motorie perturbă inserţia lor în societate ca şi relaţiile cu mediul, relevînd adesea o anxietate profundă [8], aproape totdeauna agravată de intoleranţa mediului (şcolar şi familial). Este necesar de reţinut că instabilitatea psiho-motorie la clasele mici, unde maturitatea psiho-motorie nu este atinsă încă de toţi copiii, reprezintă o noţiune a cărei necunoaştere de către pedagogi poate genera o inadaptare gravă. Cu cît copilul este mai mic, cu atît el disociază mai greu activitatea intelectuală de activitatea motorie, activitate care nu-şi creează independenţa la aceeaşi vîrstă la toţi copiii. Apare o adevărată sincinezie care-l face aproape incapabil să gîndească fără să se mişte [9].

, Tulburările de integrare-adaptare la viaţa şcolară, asociate în unele cazuri cu tulburări de comportament, evidenţiate prin fugi repetate de la şcoală, absenteism, deviaţii sexuale, minciuni, furt şi vagabondaj, s-au manifestat într-o proporţie de 58%.

Regimul de viaţă dezorganizat (sub aspectul raportului somn-veghe) şi alimentar dezechilibrat apare ca o componentă de seamă, însoţind handicapul şcolar în mai mult de jumătate din cazuri. Din aceştia, la 15 elevi nu s-au decelat tulburări somatice sau neuro-psihice asociate. Studiul capacităţii intelectuale însă arată la acest ultim sublot un handicap mintal în proporţie de 80% (intelect de frontieră). Prin aplicarea testului de semnificaţie χ^2 modificat, retardul şcolar al acestor elevi fără cauze medicale decelabile, reiese asociat într-o corelaţie semnificativă cu handicapul mintal, iar corelarea acestui handicap cu ancheta mediului familial evidenţiază, de asemenea, carenţele afective sau culturale, ca şi lipsa stimulărilor intelectuale la vîrsta la care ele sînt indispensabile şi unde absenţa lor a lăsat amprente.

57% din elevi au prezentat fie carenţe proteinice — procentul cel mai ridicat (ceea ce înseamnă un deficit al factorilor de nutriţie esenţial plastici, necesari edificării noilor celule şi ţesuturi în vederea creşterii şi dezvoltării organismului şi totodată un deficit al elementelor al căror consum se intensifică în activitatea cerebrală crescută), fie carenţe sau excese glucidice (într-o proporţie mai mică), fie regim carenţat total (calitativ şi cantitativ). Carenţele alimentare, prin deficitul de adaptare pe care-l antrenează, în afara acţiunii specific nutriţionale, reprezintă un factor perturbator al psihismului creînd : indispoziţie, apatie, inapetenţă, un sindrom aparent neurastenic, diminuînd şi activitatea mentală spontană (interesul pentru lectură, studiu, conversaţie). Numai în condiţiile unei alimentaţii care să conţină tot materialul energetic, plastic şi catalitic necesar, atît sub raport cantitativ, cît şi calitativ, se poate realiza şi menţine echilibrul neuro-psihic al elevului.

Studiul dezvoltării fizice a elevilor cu handicap şcolar (190 subiecţi cercetaţi) relevă un procent relativ ridicat de hipostaturali (20,5%). Eşecul la învăţătură (repetenţie, corijenţe la sfîrşit de an) se reflectă într-o proporţie de 3 ori mai mare la aceşti elevi decît în restul lotului (normostaturali şi hiperstaturali). Cu siguranţă, hipostaturalii decelaţi reprezintă forme handicapate biologic, la care etiologia polimorfă pe care am discutat-o mai înainte joacă un deosebit rol, explicînd atît deficitul statural, cît şi randamentul şcolar scăzut.

[8] Ch. Rauber, „*Pédagogie*", nr. 2—3/1970.
[9] A. Berge, „Sauvegarde de l'enfance". nr. 4—5—6/1969.

* * *

În concluzie, copilul cu handicap şcolar reprezintă, în acelaşi timp, un organism handicapat biologic, cu afecţiuni morfologice sau funcţionale, la care cercetarea ştiinţifică trebuie îndreptată atît spre investigarea laturii somatice morfofiziologice, cît şi a celei psihice.

Patologia încărcată a elevilor handicapaţi (85% cu afecţiuni morfo-funcţionale şi antecedente patologice care implică retardul şcolar) şi mai ales numărul ridicat de afecţiuni neuro-psihice întîlnite (60%, din care două treimi sînt reprezentate de sechele de encefalopatie infantilă) solicită ţ 1. profilaxia bolilor neuro-psihice, care trebuie să înceapă încă din timpul graviditătii ; prevenirea prematurităţii, a nefropatiilor gravidice şi a eclampsiei, securitatea mijloacelor obstetricale şi deci asigurarea sarcinii normale şi a naşterii în cele mai bune condiţii, reprezintă factori indispensabili pentru asigurarea dezvoltării neuro-psihice normale ; 2. profilaxia nevrozelor infantile, care necesită acţiuni încă din primul an de viaţă, continuate apoi cu grijă şi deosebită atenţie în toată perioada şcolarizării ; 3. programele şi metodele de învăţămînt la clasele mici să fie adaptate ritmului personal de maturizare psiho-motorie, diferit de la copil la copil ; 4. şcolarizarea elevilor handicapaţi să fie pusă sub îndrumarea ştiinţifică a unor institute complexe, cu profil medico-psiho-pedagogic.

Selecția copiilor cu handicap școlar

CEZAR BÎRZEA
Institutul de științe pedagogice
CORNELIA STĂNICĂ
Centrul de cercetări și terapie logopedică

Cunoașterea posibilităților individuale ale elevilor se poate realiza cel mai eficient în cadrul unei selecții organizate, cu instrumente științifice de investigare psiho-pedagogică. În ultimă analiză, însuși succesul recuperării școlare a copiilor handicapați depinde de modul în care a fost efectuată „diferențierea școlară" [1], selecția copiilor pentru clasele de recuperare. Din acest motiv, M. Petromili și U. Martinelli consideră „...problema „depistării" ca instrumentul esențial al existenței instituționale și structurale a claselor diferențiale de orice tip" [2].

Obiectivul esențial al selecției [3] — ca activitate psiho-pedagogică de cunoaștere a individualității elevilor — este „școlarizarea lor adecvată", conform posibilităților psiho-fizice. Pentru clasele de recuperare au fost incriminate diferite criterii de selecție : nivelul mintal, insuccesul școlar (repetența), condițiile socio-culturale. Astfel, H. Simons [4] condiționează randamentul școlar în primul rînd de nivelul intelectual, obținut prin teste de inteligență, constatînd că majoritatea copiilor cu eșec școlar au un nivel intelectual de frontieră pînă la debilitatea mintală. În mod obișnuit, în clase de elevi normali distribuția intelectuală (conform curbei de distribuție normală a lui Gauss) cuprinde toate nivelurile mintale, inclusiv aproximativ 25% cazuri de frontieră și tardivi intelectual. Acești elevi cu un nivel mintal limitrof, care nu pot fi încadrați nici în categoria debilității mintale, dar nici în categoria normalilor, necesită un tratament pedagogic special și o școlarizare corespunzătoare, în clase diferențiate de recuperare.

Cu toate acestea, numai nivelul mintal nu poate fi luat drept criteriu de selecție a elevilor pentru clasele de recuperare. Însuși autorul unui test analitic de inteligență, W. F. Dearborn, recomandă multă prudență în utilizarea acestui criteriu : „Dacă, în scop instructiv, dorim să facem o separație între normalul mintal și deficientul mintal, aceasta poate fi destul de arbitrară" [5].

Notele școlare, cu toate eforturile științifice de obiectivare a lor, prezintă încă mari limite în evaluarea randamentului școlar [6]. La elevii claselor de recuperare, în condițiile unui nivel școlar inferior celor din clasele obișnuite, sistemul de referință pe care îl oferă clasa de handicapați școlar denaturează și mai mult

---

[1] J. Johannesson, *School Differentiation and the social Ajustement of the Pupils*, „Educational Research" nr. 2/1962, t. 4, p. 133.
[2] M. Petromili, U. Martinelli, *Il problema delle scuola differenziali ed il depistage degli alunni*, „Igiène mentale" nr. 2, 1961, t. 5, suppl., p. 521.
[3] D. Ciumăgeanu, *Unele probleme generale ale selecției copiilor deficienți în vederea școlarizării lor adecvate*, „Caiet de defectologie" nr. 2, 1969, p. 9.
[4] H. Simons, *Intelligenz und Schulleistung*, „Schule und Psychologie" nr. 10, 1969, t. 16, p. 307—318.
[5] W. F. Dearborn, *Intelligence Tests, Their Significance for School and Society*, Boston-New-York-Chicago, Dallas, San Francisco, Houghton Mifflin Company, 1928, p. 215.
[6] C. Pfister, C. Stammellbach, *Notes et rendements scolaires*, „Les sciences de l'éducation" nr. 1, 1969, p. 19—46.

aprecierea prin notare a profesorului. În aceste condiții, soluția trebuie căutată în utilizarea combinată a datelor examenului psihologic, a rezultatelor școlare și a examenelor medicale și sociale. În felul acesta, se realizează o evaluare completă a elevilor, pe baza cunoașterii multilaterale a posibilităților individuale.

În anul școlar 1969—1970, clasele de recuperare din municipiul București au fost organizate avînd drept criteriu principal de selecție repetența, care de fapt este rezultatul și forma cea mai avansată a inadaptării școlare. În unele cazuri, ea a fost completată cu datele examenului medical școlar asupra stării de sănătate a elevilor. Experiența a demonstrat însă că atît evaluarea rezultatelor școlare (exprimată prin note), cît și examenul stării de sănătate a elevilor sînt instrumente utile pentru selecția copiilor cu handicap școlar, însă semnificația lor pierde mult din valoare dacă nu sînt completate cu examenul psihologic al elevilor.

Eșantionul nostru a cuprins 100 elevi din clasele de recuperare II—IV, din școlile care au experimentat sistemul claselor de recuperare*, precum și 310 elevi din clasele II—IV normale ale acelorași școli, copii în vîrstă de 7—14 ani. Alegerea celor două grupuri de subiecți a fost determinată de modul în care s-a realizat repartizarea școlară a acestor elevi : din fiecare clasă au fost selecționați elevii cu notele cele mai slabe și aceștia constituie clasele de recuperare actuale. Utilizînd un sistem asemănător de selecție, noi am plecat tot de la clasa de normali omologă, examinînd, pe lîngă elevii clasei de recuperare, și elevii clasei din care provin majoritatea copiilor din clasa de recuperare. În acest fel, avem posibilitatea să confruntăm cele două modalități de selecție, să investigăm comparativ cele două categorii de subiecți care au avut aproximativ aceleași condiții școlare inițiale și să evidențiem astfel unele din condițiile care au dus la insuccesul școlar al celor din clasele de recuperare.

În aceste condiții, am aplicat testul de inteligență generală Dearborn și probele Labirint, Baraj și Calcul. Vom insista mai mult asupra modului lor de aplicare, deoarece el poate să intereseze școlile care intenționează să realizeze o selecție similară a copiilor cu handicap școlar.

Testul Dearborn este, conform denumirii inițiale a autorului, un „test de inteligență generală". Motivele pentru care am utilizat acest test sînt următoarele : este un test care se aplică colectiv, fiind astfel foarte operativ ; rezultatele sale sînt exprimate prin scara Terman-Merill, care acordă un interval semnificativ subiecților cu o inteligență de frontieră ; dispune de un etalon noțional realizat în 1936 și revizuit recent de autorul său[7] ; permite investigarea copiilor de 7—14 ani și are o bună aplicabilitate școlară, prima dată fiind aplicat de autorul său tot la selecția școlară a copiilor[8].

Probele Calcul, Baraj și Labirint, experimentate deja de mai mulți ani** la copiii cu handicap școlar, realizează o investigație colectivă a copiilor de 7—14 ani. Ele permit o exprimare cantitativă a capacităților de concentrare și distribuție a atenției, a oboselii intelectuale, a memoriei și rezolvării sarcinilor.

Proba de Calcul. După completarea numelui și prenumelui, datei nașterii, școlii și clasei de către fiecare subiect, experimentatorul a prezentat colectiv următoarele instrucțiuni : „Fiți atenți la tablă. Aveți de rezolvat niște exerciții de

---

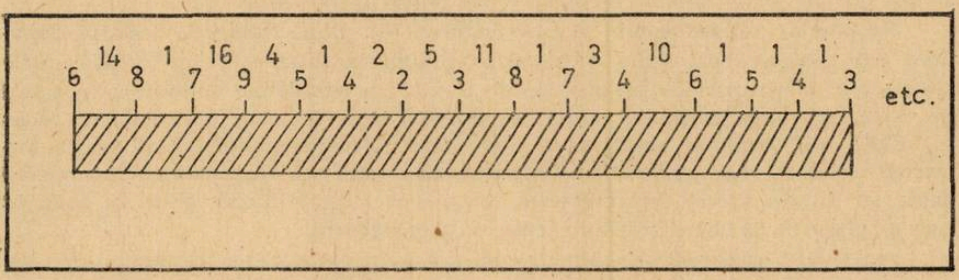
* Școlile din municipiul București care în anul școlar 1969—1970 au organizat clase de recuperare au fost : Școlile generale nr. 5, 12, 36, 51, 64, 76, 88, 122 și Centrul de cercetări și terapie logopedică.

[7] G. C. Bontilă, *Tehnica testelor psihologice*, Edit. Cartea Românească, București, 1935, p. 44.

[8] W. F. Dearborn, *Op. cit.*, p. 73—75.

** Probele au fost adaptate și experimentate de dr. Const. Păunescu și R. Rădulescu-Nicolae, în anii 1967—1969, în laboratorul de pedagogie medicală.

adunare și scădere. Numerele sînt așezate unul după altul, iar voi trebuie să le luați două cîte două și să le adunați, dacă primul număr este mai mic decît cel următor și să faceți scădere, dacă primul număr este mai mare decît următorul. Rezultatele le scrieți dedesubtul perechilor de numere. Socotiți cît mai repede și bine". După ce se verifică printr-un exercițiu demonstrativ la tablă, rezolvat de cîțiva elevi din clasă, se dă semnalul de începere a probei și se declanșează cronometrul. După 15 minute se dă semnalul „încetați" și se adună foile de calcul. În timpul aplicării probei, experimentatorul trebuie să urmărească dacă subiecții rezolvă individual sarcina și să nu acorde explicații suplimentare celor care au dificultăți de rezolvare. Aceste două condiții sînt foarte importante, deoarece proba se aplică colectiv și riscurile de denaturare a rezultatelor sînt foarte mari. Corectarea protocoalelor s-a realizat cu ajutorul unei grile de corectare de tipul următor :



Spațiul hașurat este decupat și prin el se pot urmări rezultatele scrise de subiect, care pot fi astfel ușor comparate cu rezultatele corecte scrise deasupra cifrelor. Se obțin în acest fel rezultate corecte (C), greșeli și omisiuni (G). Rezultatele brute se calculează prin formula C-G, care exprimă cantitatea și calitatea rezolvărilor corecte.

Proba Baraj sau proba Domino. După împărțirea fișelor, subiecții completează toate datele solicitate de experimentator (nume și prenume, data nașterii, școala și clasa). Experimentatorul prezintă în continuare următoarele instrucțiuni : „Atențiune. Aveți de rezolvat un joc de domino. Pe foaia din fața voastră sînt niște pătrățele cu diferite puncte negre. Voi trebuie să tăiați cu o liniuță pătrățelele care au 3 puncte, indiferent cum sînt ele așezate. Lucrați cît mai repede, în ordine, începînd de sus, de la stînga spre dreapta". După rezolvarea unor exerciții demonstrative la tablă, se declanșează cronometrul și se dă semnalul de începere. După 5 minute se oprește cronometrul și se dă semnalul de oprire. Urmează varianta a II-a, în care, conform instrucțiunilor prezentate mai sus, se cere subiecților ca, începînd de la rîndul 26 să bareze, tot în 5 minute, pătrățelele cu 5 puncte. Aplicarea celei de-a II-a variante are drept scop investigarea capacității de acomodare cu proba, posibilitatea de transfer la o sarcină foarte asemănătoare în conținut, precum și verificarea variantei celei mai accesibile subiecților noștri. Corectarea protocoalelor am realizat-o cu ajutorul unei grile după modelul următor : rîndul 1 — 11 pătrățele, rîndul 2 — 6 pătrățele, rîndul 3 — 5 pătrățele etc.

Se alcătuiește astfel un model cu numărul corect de pătrățele din fiecare rînd și se confruntă cu fiecare protocol. Se obțin răspunsuri corecte (C) și greșite sau omise (G), care ne dau numărul răspunsurilor brute pe baza formulei C-G.

Proba Labirint. După distribuirea fișelor, se așteaptă completarea datelor solicitate în prealabil (nume și prenume, data nașterii, școala și clasa) și se prezintă următoarele instrucțiuni : „Fiți atenți. Pe foile pe care le-ați primit sînt scrise niște cifre în căsuțele din stînga. În dreapta lor sînt tot atîtea căsuțe libere (goale), Voi trebuie să urmăriți liniile întortocheate care pleacă de la căsuțele cu numere și să găsiți căsuța liberă corespunzătoare, scriind acolo numărul de la care ați plecat. Nu este nevoie să scrieți cu creionul peste liniile pe care mergeți, ci urmăriți numai cu privirea. Lucrați cît mai repede și mai corect, fără să săriți peste nici un număr". După un model rezolvat la tablă cu ajutorul unor elevi din clasă, se declanșează cronometrul și se marchează începutul timpului de execuție. După 5 minute, se oprește cronometrul și se dă semnalul de încetare. Nu trebuie să se admită nici o excepție de la acest termen, deoarece timpul de lucru influențează mult rezultatul. Notarea se face după aceeași formulă ca și la celelalte probe (C-G), care ne indică atît calitatea, cît și cantitatea rezolvărilor.

Rezultatele experimentale și interpretarea lor. După aplicarea testului Dearborn am solicitat aprecierile profesorilor asupra posibilităților intelectuale reale ale fiecărui elev, aprecieri pe care le-am corelat cu rezultatele obținute prin testul de inteligență. Am constatat astfel că aprecierile profesorilor au corespuns doar în 51,02% din cazuri cu coeficientul intelectual, nonconcordanțele fiind foarte numeroase (48,98% din aprecieri). Am remarcat faptul că răspunsurile nonconcordante au fost în special în aprecierea nivelurilor mintale medii, adică în zona în care se plasează de obicei elevii din clasele de recuperare.

Chiar dacă acordăm un coeficient de eroare (± 5) testului de inteligență, așa cum se procedează de obicei în cadrul examinărilor psihometrice, discordanța atît de mare dintre aprecierile subiective ale profesorilor și rezultatele testului ne demonstrează faptul că notele școlare nu pot constitui un criteriu sigur de selecție pentru clasele de recuperare, așa cum s-a procedat în majoritatea școlilor care au experimentat sistemul claselor de recuperare.

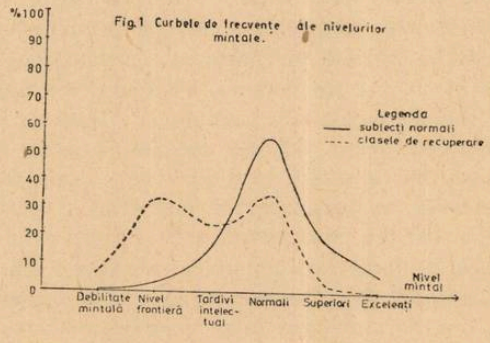


Fig. 1 Curbele de frecvență ale nivelurilor mintale.

Repartizarea nivelurilor mintale (fig. 1) la elevii claselor normale și de recuperare este semnificativă. Dacă la normali curba de distribuție este o curbă tip „clopot" (Gauss), indicînd o distribuție simetrică, normală, la clasele de recuperare distribuția este asimetrică, numărul subiecților cu nivel de frontieră (32,14%) fiind aproximativ egal cu al subiecților cu nivel intelectual normal (34,52%). Prezența unor cazuri de subiecți cu nivel mintal superior (2,9%) și excelent (0,59) în

clasele de recuperare poate fi atribuită fie unor erori de selecție, fie faptului că subiecții respectivi (vezi tabelul 1) prezintă tulburări de comportament cu repercusiuni evidente asupra adaptării școlare.

Tabelul nr. 1

Clasele	Niveluri mintale (Terman-Merill)											
	Debilitate mintală		Cazuri frontieră		Tardivi intelectual		Normali		Superiori		Excelenți	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Clasa a II-a normali	2	2,43	–	–	2	2,43	45	54,87	23	28,04	10	12,19
Clasa a III-a normali	–	–	1	0,80	17	15,04	68	60,17	20	17,69	7	6,18
Clasa a IV-a normali	–	–	7	6,08	27	14,78	62	53,91	15	13,04	4	3,47
Total	2	0,64	8	2,58	46	14,83	175	56,45	58	18,70	21	6,77
Clasa I-a recuperare	2	20	3	30	2	20	3	30	–	–	–	–
Clasa a II-a recuperare	1	1,96	4	7,84	14	27,45	30	58,82	1	1,96	1	1,96
Clasa a III-a recuperare	4	8,69	16	34,78	8	7,39	15	32,60	3	6,52	–	–
Clasa a IV-a recuperare	6	9,83	31	50,81	13	21,31	10	16,39	1	1,63	–	–
Total	13	7,03	54	32,14	37	22,02	58	34,52	5	2,91	1	0,59

În realitate, pentru a se realiza o distribuție perfect simetrică pe baza nivelurilor mintale, ar trebui să ne referim la nivelurile mintale ale întregului eșantion (atît clasele de recuperare, cît și cele normale), deoarece în clasele de recuperare cazurile de frontieră și de tardivi sînt foarte frecvente (aproximativ 40%) față de clasele normale (16%).

Din prezentarea datelor de mai sus, constatăm că selecția efectuată de școli nu satisface decît parțial criteriul nivelurilor mintale, deoarece ea s-a efectuat pe baza notelor școlare, care nu întotdeauna surprind posibilitățile intelectuale ale elevilor. Astfel, în clasele de normali sînt doi subiecți cu debilitate mintală și 54 elevi cu nivel mintal de limită și tardiv, iar în clasele de recuperare sînt 6 elevi cu nivel superior și excelent (vezi tabelul 1). Aceste constatări ne îndreptățesc să considerăm că repartizarea elevilor conform nivelurilor mintale poate ajuta la omogenizarea atît a claselor normale, cît și a celor de recuperare, deoarece oferă

posibilitatea nivelării claselor pe baza ritmului individual de învățare al elevilor.

Investigarea nivelului mintal nu este însă suficientă pentru selecția copiilor și pentru orientarea lor în clasele de recuperare. Insuccesul școlar poate avea și alte cauze în afara posibilităților intelectuale limitate, fapt care determină pe J. Lacroix să recomande „evitarea confuziei între retardul școlar și retardul intelectual" [9] ca un principiu valabil pentru selecția claselor speciale. Retardul școlar poate fi uneori independent de cel mintal, fiind cauzat de factori școlari (efectivul școlar excesiv, exigența tot mai mare a solicitărilor școlare etc.), factori de sănătate individuală și factori socio-economici (limitele culturale și materiale ale familiei) etc [10]. Cu toate acestea, cei mai expuși inadaptării școlare sînt tot elevii cu limite intelectuale și cu o maturizare psiho-fizică-întîrziată.

Probele de Calcul, Baraj și Labirint s-au dovedit deosebit de utile pentru completarea examenului intelectual efectuat prin testul de inteligență.

Pentru a diferenția rezultatele subiecților noștri după cantitatea și calitatea lor, pe lîngă eliminarea greșelilor și omisiunilor din numărul total de rezolvări (pe baza formulei de calcul C-G), am utilizat următorul procedeu statistic. Seria brută a valorilor (notelor) obținute de elevii unei clase (de exemplu, clasa a II-a de recuperare din toate școlile), după ce notele au fost scrise în ordine crescătoare, a fost fracționată în 4 grupe pe baza quartilării. Pentru determinarea quartilelor (sferturilor) am divizat întîi seria în două părți egale ca număr de subiecți, calculînd mediana pe baza formulei :

$$M = \frac{N+1}{2}$$

în care N reprezintă numărul de elevi din seria respectivă. Obținem astfel numărul subiecților cu valori superioare (50%) și numărul celor cu valori inferioare (50%) de o parte și de alta a valorii (notei) pe care o indică mediana. Pentru divizarea în quartile (sferturi), calculăm pe baza aceleiași formule cele două mediane la cele două jumătăți obținute inițial și obținem două quartile, quartilul inferior (Q_1) și quartilul superior (Q_2), care, împreună cu mediana, împart seria inițială de note în patru părți perfect egale. Acestor patru diviziuni cu valori (note) ascendente le corespund patru categorii de rezolvări ale probei : slabe, mediocre, bune, foarte bune. Am preferat utilizarea acestui procedeu de eșalonare a rezultatelor din următoarele motive : se realizează pe baza unui calcul ușor de realizat, accesibil și operativ ; operează cu note brute, netransformate în note standard ; permite o grupare clară a notelor în funcție de limitele superioare și inferioare ale șirului.

Rezultatele obținute astfel în prelucrarea punctajului la proba Calcul dovedesc că la această probă diferențele între elevii normali și cei din clasele de recuperare apar cel mai evident. Acest fapt se explică prin însești sarcinile probei, care solicită un calcul aritmetic în lanț, operație care depinde foarte mult de nivelul școlar al elevilor. Astfel, ni se pare foarte semnificativ faptul că elevii foarte buni (vezi tabelul 2) din clasa a IV-a de recuperare ating de-abia nivelul elevilor foarte buni din clasa a II-a normali. În acest caz, proba de calcul se dovedește apță să exprime un handicap școlar net al elevilor din clasele de recuperare, deoarece solicitarea unui calcul cu alternarea sarcinilor (adunare, scădere) în funcție

[9] J. Lacroix, *Recrutement des clases de perfectionnement*, „Enfance" nr. 1—3, 1965, p. 441.

[10] J. Beauvois, *L'échec scolaire, phénomène de masse*, „L'école et la nation" nr. 132, 1968, p. 12.

Tabela 2. Notele obținute la proba „Calcul"

	Normali			Recuperare		
	Cls II[a]	Cls III[a]	Cls IV[a]	Cls II[a]	Cls III[a]	Cls III[a]
Slabi	0 - 27	0 - 59	0 - 115	0 - 1	0 - 8	0 - 34
Mediocri	28 - 65	60 - 110	116 - 148	2 - 9	9 - 35	35 - 103
Buni	66 - 112	111 - 167	149 - 202	10 - 23	36 - 89	104 - 165
Foarte buni	113 - 238	168 - 326	203 - 344	24 - 86	90 - 199	156 - 240

de structura șirului de numere s-a dovedit a fi o probă care exprimă nu numai achiziția școlară a calculului aritmetic (operativitate și automatizarea lui), dar și capacitatea subiectului de a rezolva o sarcină complexă, capacitatea lui de rezistență pe parcursul celor 15 minute ale probei, capacitatea de concentrare a atenției.

Proba Baraj a fost aplicată în două variante asemănătoare, ale căror rezultate sînt apropiate (vezi tabelul 3). Uneori, însă, diferențele în punctajul celor două variante au fost destul de mari, cum este cazul elevilor din categoria „slabi", clasa a IV-a recuperare și în general cazul majorității elevilor din categoria „slabi" și „mediocri". Este posibil ca această superioritate a notelor obținute la varianta a II-a (pătrățelele cu 5 puncte) să se datorească unor dificultăți de integrare (înțelegere) inițială în sarcina probei la elevii din categoriile „slabi" și „mediocri", urmată de o rezolvare superioară pe baza antrenamentului la varianta a II-a.

Tabela 3. Notele obținute la proba „Baraj"

	NORMALI						RECUPERARE					
	Clasa a II[a]		Clasa a III[a]		Clasa a IV[a]		Clasa a II[a]		Clasa a III[a]		Clasa a IV[a]	
	Varianta 1	Varianta 2	Varianta 1	Varianta 2	Varianta 1	Varianta 2	Varianta 1	Varianta 2	Varianta 1	Varianta 2	Varianta 1	Varianta 2
Slabi	0 - 33	0 - 46	0 - 51	0 - 51	0 - 64	0 - 66	0 - 25	0 - 31	0 - 39	0 - 33	0 - 30	0 - 53
Mediocri	34 - 49	47 - 52	52 - 65	52 - 65	65 - 82	67 - 78	26 - 42	32 - 41	40 - 63	34 - 59	31 - 57	54 - 74
Buni	50 - 61	53 - 63	66 - 76	66 - 82	83 - 94	79 - 96	43 - 50	42 - 56	64 - 85	60 - 70	58 - 78	75 - 96
Foarte buni	62 - 105	64 - 138	77 - 102	83 - 112	95 - 138	97 - 144	51 - 92	57 - 90	86 - 132	71 - 112	79 - 129	97 - 163

Faptul că aceste diferențe între notele celor două variante nu au o secvență constantă la subiecții noștri nu ne permite să le acordăm o semnificație deosebită. .Recomandăm, în continuare, pentru diferențierea elevilor pe baza capacităților de concentrare și de rezistență la efort, utilizarea uneia sau alteia dintre cele două variante, corelate însă cu rezultatele celorlalte două probe.

Rezultatele la proba *Labirint* (vezi tabelul 4) confirmă un fenomen constatat și cu ajutorul celorlalte două probe : între notele elevilor din clasele normale și ale celor din clasele de recuperare există constant un decalaj de un an, în sensul că rezultatele la clasa a III-a recuperare sînt asemănătoare cu rezultatele obținute la clasa a II-a normali, cele de la clasa a IV-a recuperare cu cele de la clasa a III-a

Tabelul nr. 4

	Normali			Recuperare		
	Cls. II^{a}	Cls. III^{a}	Cls. IV^{a}	Cls. II^{a}	Cls III^{a}	Cls. IV^{a}
Slabi	0-15	0-23	0-34	0-3	0-12	0-23
Mediocri	16-27	24-35	35-41	4-13	13-25	24-37
Buni	28-38	36-43	42-47	14-17	26-30	38-46
Foarte buni	39-60	44-67	48-62	18-52	31-47	47-73

normali ș.a.m.d. Este posibil ca acest decalaj să surprindă tocmai handicapul școlar, retardul școlar al elevilor din clasele de recuperare. Dacă corelăm acest retard cu cel obținut la testul de inteligență, prin raportarea vîrstei mintale la vîrsta cronologică, constatăm că de fapt handicapul școlar se manifestă printr-un retard în dezvoltare, elevul neputînd face față condițiilor școlare la care sînt solicitați majoritatea elevilor de vîrsta sa.

Utilizarea corelativă a celor 3 probe experimentate ne-a permis diferențierea și clasificarea obiectivă a elevilor pe baza rezultatelor obținute. Corelate cu rezultatele testelor de inteligență, ale examenului stării de sănătate și cu examenul de cunoștințe școlare (prin teste obiective de cunoștințe școlare), probele experimentate pot contribui la selecția copiilor cu handicap școlar. Valoarea lor în examenul de selecție este sugerată de următoarele calități : permit un examen colectiv care poate fi efectuat, pe baza unui instructaj de rigoare, de către profesorii școlilor cu clase de recuperare, spre deosebire de testele de inteligență, indispensabile în examenul de selecție, dar care nu pot fi aplicate și interpretate decît de psihologi cu pregătire specială în acest domeniu ; corectarea și interpretarea lor se realizează fără eforturi și fără o pregătire matematică deosebită, fiind astfel foarte accesibile ; sînt atractive și adecvate vîrstei, solicitînd sarcini accesibile elevilor de 7—14 ani ; permit rezolvări diferențiate ale elevilor, în funcție de capacitățile lor intelectuale.

Rezultatele noastre experimentale, bazîndu-se pe un eșantion caracteristic și pe un lot-martor reprezentativ, pot avea un rol orientativ pentru cazurile în care profesorii nu au la dispoziție eșantioane semnificative datorită numărului restrîns al subiecților.

Date experimentale cu privire la rolul profesorului în sporirea eficienței lecțiilor cu film

TUDOREL N. MIRESCU
cercetător științific
Institutul de științe pedagogice

În lucrarea de față ne-am propus să prezentăm rezultatele unei cercetări experimentale desfășurate cu scopul de a stabili, îndeosebi, rolul profesorului în procesul de transmitere a cunoștințelor cu ajutorul filmului și eficiența unor procedee de adaptare, integrare și folosire a filmului în lecția de comunicare a cunoștințelor. Ca obiective secundare ne-am propus să verificăm pe cale experimentală unele teze fundamentale privind cîteva aspecte ale procesului de învățămînt în anumite condiții concrete de utilizare a filmului la lecția de comunicare a noilor cunoștințe. Ne-am propus apoi să stabilim durata maximă pe care trebuie să o aibă un film, pentru a asigura o eficiență sporită. În fine, am căutat să stabilim dacă există o corelație directă între metrajul (durata) cadrelor, planurilor și scenelor din film și nivelul de reținere de către elevi a conținutului acestor fragmente de film.

În experimentul nostru am folosit filmul *Bacteriile*, produs al studioului Mosfilm, 1959. Acest film depășește într-o oarecare măsură programa de învățămînt a școlilor de cultură generală din țara noastră și se caracterizează printr-o altă succesiune a conținutului decît cea din manual.

O particularitate a filmelor de import este prezența comentariului scris pe peliculă, „ștanțat". Prezența ștanțelor constituie unul din factorii aleatori de care a trebuit să ținem seama în organizarea și desfășurarea experimentelor noastre. Am consedirat că din cauza dificultăților tehnice, a particularităților de vîrstă sau individuale etc., elevii tind să rămînă în urmă în ceea ce privește viteza de citire a ștanțelor, fapt ce ar influența negativ percepția și reținerea conținutului imaginilor filmice. Pentru a neutraliza efectul presupus al ștanțelor, la unele clase am făcut abstracție de prezența lor, înlocuindu-le cu comentariul propriu al profesorului (clasele experimentale), la altele am impus citirea de la distanță a ștanțelor de către profesor (clase de control). În felul acesta putem încadra această investigație în categoria celor care au ca obiect filmul comentat de profesor.

Referindu-se la filmul comentat de profesor, Henri Nozet a demonstrat superioritatea filmului mut în raport cu filmul sonor, în condițiile unei activități susținute a profesorului pe perioada derulării filmului. Această superioritate, după părerea autorului menționat, „nu este dependentă de nivelul de cunoștințe al clasei, dar variază după filmul proiectat și se afirmă pe măsură ce profesorul se adaptează la această muncă" [1].

[1] H. Nozet, *Film muet et film sonore, Étude de leur contribution tive à l'enseignement*, „Bulletin de recherches du centre audio-visuel", Saint Cloud, 1949, R. 3.

Deoarece majoritatea principiilor generale care se aplică mijloacelor care fac apel la expresia audio-vizuală sînt cunoscute, noi ne-am propus ca pe baza acestor principii să stabilim, pe cale experimentală, cîteva procedee eficiente de folosire a unui anumit film. Am avut în vedere principiul major ca *fiecare film să fie folosit în clasă în legătură cu o anumită lecție precisă*[2]. O altă premisă de care am ținut seama în mod deosebit este aceea că *filmul este neputincios cînd lipsește participarea activă a profesorului.* În legătură cu aceasta, am avut în vedere faptul că îndrumarea elevilor de către profesor poate fi introdusă în orice stadiu al învățării, *„ea este însă mai eficientă în primele stadii ale învățării"* [3].

Dirijarea atenției și percepției de către profesor este cu atît mai necesară cu cît, după cum remarcă J. Vandeschilde, din varietatea de imagini pe care le oferă filmul elevul nu va ajunge singur în mod conștient să deosebească elementele principale și prin urmare va înmagazina de multe ori fără să aleagă imagini izolate, nelegate intrinsec unele de altele[4].

În special în cazul filmului mut, deci comentat de profesor, eficiența lecției este dependentă într-o măsură mai mare decît în cazul filmului sonor de această variabilă esențială : calitatea profesorului. Deoarece este foarte greu să apreciem cu suficientă obiectivitate și să măsurăm „calitatea" aceasta, noi am stabilit anumite condiții, „tipare", „tratamente", în care să se integreze calitatea profesorului și am căutat să o plasăm, pe cît posibil, în limitele de maximă eficiență. Pentru a fi mai obiectivi, la clasele experimentale am ales un profesor cu puțină experiență în folosirea filmului la lecție, iar la clasele de control am ales un profesor cu o experiență îndelungată în această privință. Printre condițiile pe care le-am impus profesorului de la clasele experimentale citățm :

— Cunoașterea și aprofundarea conținutului filmului prin vizionări repetate și prin analiza minuțioasă a decupajului regizoral al filmului, în așa fel încît profesorul să poată să recunoască fiecare plan sau cadru din film din imediata apropiere a ecranului (1—2), să poată comenta și să anticipeze conținutul planului care urmează.

— Orientarea atenției elevilor asupra elementelor ce trebuie observate, înțelese și reținute din cadrul filmic, cu ajutorul unui indicator (o tijă de 1,5 m).

— Comentariul profesorului să conțină ideile din comentariul ștanțat, dar să fie formulat de profesor ad-hoc, fără a fi învățat pe de rost înainte de lecțiile cu film.

Am considerat ca o variabilă principală, de care depinde în mare măsură eficiența lecțiilor cu film, integrarea lui în momentul cel mai favorabil al învățării. Pe baza analizei decupajului filmului în raport cu scopul lecției și cu particularitățile de vîrstă ale elevilor, am considerat că întrucît filmul *bacteriile* are un conținut deosebit de complex (117 planuri diferite), o durată de proiecție de 20 minute și este structurat din secvențe bine delimitate, care corespund unor subcapitole ale lecției, folosirea fragmentară a lui este cea mai eficientă. După cum remarcă B. P. Toll, filmul fragmentar nu pretinde un loc de sine stătător în procesul de instruire și-i oferă profesorului mari posibilități de discutare, sistematizare și integrare a cunoștințelor din film în sistemul de cunoștințe al lecției.

Filmul folosit în prima parte a lecției de comunicare constituie o altă variabilă, care în anumite condiții poate să asigure o eficiență sporită a lecțiilor.

---

[2] R. Lefranc, *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului*, București, *1966, p. 284.*

[3] Vezi și capitolul intitulat: *Natura și condițiile învățării*, de R. A. Davis, din *Education Psychology*, apărut sub redacția lui E. Skinner (în traducere la Biblioteca documentară a Institutului de științe pedagogice).

[4] J. Vandeschilde, *Le cinema scolaire et l'enseignement*, Edites Bruxelles, 1959, p. 7.

Dialogul profesor-elev, pe baza unui fond aperceptiv oarecum uniformizat și împrospătat cu ajutorul filmului, constituie, în acest caz, condiția principală de care depinde valoarea acestei variabile.

Metrajul filmului a ridicat și va ridica și pe viitor multe probleme pedagogilor. Unele din aceste probleme sînt legate de capacitatea filmului de a condensa într-un spațiu restrîns o cantitate foarte mare de informație. de particularitățile perceptive ale elevilor sau de economia de timp a profesorului în cadrul unei ore de curs. Deoarece filmul utilizat de noi depășește limita maximă teoretică a unui film didactic propriu-zis, ne-am propus să verificăm, pe cale experimentală, în ce măsură influențează acest factor reținerea cunoștințelor de către elevii de clasa a V-a (experimentul s-a desfășurat în anul școlar 1967—1968). În legătură cu această problemă se situează și aceea a posibilităților de reținere a conținutului imaginilor, în raport cu durata fiecărui plan sau cadru.

Această problemă poate constitui cauza neînțelegerii de către elevi a unor secvențe de film și poate constitui una din sursele de eroare, chiar în cazul aplicării unei metodici adecvate.

Avînd în vedere premisele menționate mai sus, precum și alte argumente pe care nu le-am expus din cauza spațiului restrîns de care dispunem, am stabilit următoarele ipoteze specifice * :

1. — Dacă profesorul exercită *în timpul derulării filmului* funcția de *conducere, de îndrumare* a procesului de însușire de către elevi a conținutului filmului, în condițiile stabilite de noi, va obține rezultate mai bune în raport cu profesorul care în timpul proiecției are un rol secundar, subordonat mesajului filmic.

2. — Procedeul prin care filmul *bacteriile* se folosește fragmentar, împărțit în unități logice, permite obținerea unor rezultate superioare în comparație cu procedeul de folosire a filmului în prima parte a lecției de comunicare.

3. — Folosirea fragmentară a filmului permite obținerea unor rezultate bune în comparație cu folosirea filmului în fixare.

4. — Folosirea filmului în prima parte a lecției de comunicare determină obținerea unor rezultate superioare în raport cu folosirea lui în fixare.

5. — Există o dependență maximă între metrajul (durata planurilor din film) și nivelul de reținere a acestor planuri de către elevi.

6. — Dacă filmul depășește limita maximă de 10 minute, atunci conținutul filmului care depășește această limită va fi reținut într-o proporție redusă.

Pentru verificarea primei ipoteze am stabilit drept clase experimentale a V-a A., a V-a C., a V-a D. și a V-a E. de la Școala generală nr. 70 și drept clase de control a V-a A, a V-a C. și a V-a E. de la Școala generală nr. 122.

Pentru validarea celei de-a doua ipoteze, am considerat clase experimentale a V-a A. de la Școala generală nr. 70, a V-a A. de la Școala generală nr. 122, precum și clasa a IX-a A. de la Liceul Alex. Sahia, iar clase de control a V-a C. de la Școala generală nr. 70, a V-a E. de la Școala generală nr. 122 și a IX-a C. de la Liceul Alex. Sahia.

Pentru cea de-a treia ipoteză, am considerat clase experimentale a V-a A. de la Școala generală nr. 70 și a V-a A. de la Școala generală nr. 122, iar clase de control a V-a D. de la Școala generală nr. 70 și a V-a C. de la Școala generală nr. 122.

* Experimentul s-a desfășurat în trei școli din București și a cuprins un eșantion de 383 elevi și anume: 161 elevi de la Școala generală nr. 70, 126 elevi de la Școala generală nr. 122 și 96 elevi de la Liceul Alex. Sahia (curs seral). Lecțiile au fost predate de tov. prof. Eliza Macovei la Școala generală nr. 70, de tov. prof. Antonina Carabogdan la Școala generală nr. 122 și de tov. prof. Cornelia Băltăceanu la Liceul Alex. Sahia.

La a patra ipoteză, am stabilit clase experimentale a V-a C. de la Școala generală nr. 70 și clasa a V-a E. de la Școala generală nr. 122, iar clase de control au fost considerate a V-a D. și a V-a E. de la Școala generală nr. 70 și clasa a V-a C. de la Școala generală nr. 122.

În ceea ce privește cea de-a cincea ipoteză, deoarece nu avem posibilitatea de a experimenta reținerea în raport cu variația timpului de proiecție a fiecărui plan, prin modificarea montajului filmului (metoda directă), am căutat să determinăm în mod indirect acest parametru, prin raportarea duratei planurilor existente în film la nivelul de reținere.

Ultima ipoteză am căutat s-o verificăm prin stabilirea cu precizie a duratei fiecărui plan, scene, cadru sau secvențe din film și prin stabilirea nivelului de reținere, în raport cu durata în timp a filmului (clasele a V-a A., a V-a C., a V-a D. și a V-a E. de la Școala generală nr. 70).

La toate clasele experimentale și de control s-a predat același conținut, după cum urmează :

1. — *Verificarea cunoștințelor predate anterior.* — S-au reactualizat în special cunoștințele privind planul de structură al plantelor superioare, pentru a fi comparat cu structura extrem de simplă a bacteriilor.

2. — *Transmiterea noilor cunoștințe.* — S-au transmis cunoștințele cu tema *bacteriile* în ordinea din manual la clasele la care filmul s-a proiectat înainte de predarea propriu-zisă sau în fixare, iar la clasele la care filmul s-a prezentat fragmentar, în succesiunea din film.

Cunoștințele din film și din manual au fost sistematizate sub forma unei scheme unice pentru toate clasele.

3. — Fixarea elementelor esențiale din lecția cu film.

Pentru a verifica nivelul de însușire de către elevi a cunoștințelor s-au dat probe scrise după 2—3 zile, pentru înregistrarea reținerii imediate, și după cca. 35 zile de la prima probă, la Școala generală nr. 70, pentru a verifica nivelul reținerii cunoștințelor după acest interval *.

Răspunsurile elevilor au fost înregistrate în raport cu elementele, ideile sau notele definitorii ale noțiunilor, avîndu-se în vedere 32 note posibile, cu valori calitative aproximativ egale, pentru a se asigura pe cît posibil condiția de aditivitate și anume : 8 la prima întrebare, 6 la a doua întrebare, 8 la a treia întrebare, 3 la a patra întrebare și 8 la a cincea întrebare. Fiecărui element sau fiecărei note i-am acordat valoarea unui punct.

Pentru verificarea primelor trei ipoteze am calculat valorile medii, dispersia, variabilitatea (vezi tabelul nr. 1), semnificația diferențelor dintre mediile aritmetice prin testul „t" al lui Student și valorile procentuale ale răspunsurilor apreciate din punct de vedere calitativ. Am stabilit o scară a valorilor calitative după care răspunsurile au fost considerate cu atît mai bune, cu cît au fost struc-

---

* Întrebările din probele de control, aceleași pentru toate clasele, au fost formulate astfel:

1. — Cum dovedim că bacteriile trăiesc în apele curgătoare, în aer și sol ?
2. — Prin ce experiență demonstrăm rolul luminii asupra vieții bacteriilor ?
3. — Ce importanță au bacteriile în industria alimentară ?
4. — Care este rolul bacteriilor în viața plantelor ?
5. — Cum prevenim bolile provocate de bacterii ?

turate din mai multe note definitorii, elemente, idei etc. (vezi tabelul 1 și diagrama nr. 1).

Tabelul nr. 1

COLECTIVITATEA	CLASE			APRECIEREA CALITATIVĂ A RĂSPUNSURILOR					TENDINȚA CENTRALĂ ABĂTEREA COEFICIENTUL DE VARIABILITATE			
				Foarte bune și bune (cumulate).	Foarte bune	Bune	Satisfăcătoare	Nesatisfăcătoare	Suma valorilor înregistrate	Media aritmetică	Abaterea etalon	Coeficientul de variabilitate al lui Pearson.
				%	%	%	%	%	-	-	-	-
Școala generală nr. 70	PROBA INIȚIALĂ	EXPERIMENTALE	V. A.	100,0	83,3	16,6	0,0	0,0	550	18,3	2,8	15
			V. C.	87,1	74,2	12,9	12,9	0,0	526	16,9	4,4	26
			V. D.	93,9	54,5	39,4	6,0	0,0	533	15,8	5,8	36
			V. E.	90,3	61,2	29,2	3,2	6,4	490	15,7	2,4	15
		CONTROL	V. B.	47,2	2,7	44,4	47,2	5,5	368	10,2	3,5	34
	PROBA FINALĂ	EXPERIMENTALE	V. A.	96,5	65,5	31,0	3,4	0,0	490	16,9	4,5	27
			V. C.	97,0	76,4	20,6	2,9	0,0	549	16,5	4,2	25
			V. D.	88,2	55,8	32,3	11,4	0,0	546	16,0	4,6	28
			V. E.	90,6	59,3	31,2	9,2	0,0	509	15,9	5,03	31,6
		CONTROL	V. B.	5,5	0,0	5,5	69,2	25,0	247	6,8	3,04	44.
Școala generală nr. 122	PROBA INIȚIALĂ	EXPERIMENTALE	V. A.	38,7	9,6	29,0	54,8	6,4	310	10,0	4,07	40,7
			V. C.	26,6	0,0	26,6	53,3	20,0	259	8,6	3,1	36,1
			V. E.	29,0	3,2	25,8	45,1	25,8	259	8,3	4,5	54.
		CONTROL	V. D.	26,4	0,0	26,4	67,6	5,8	310	9,1	9,3	30.
Nr. de elemente, note definitorii din care este structurat răspunsul elevilor. / Formula de calcul folosită				11-25	16-25	11-15	6-10	0-5	$\sum x$	$\frac{\sum x}{N}$	$\sqrt{\frac{\sum x^2 - m^2}{N}}$	$\frac{\sigma}{m} \cdot 100$

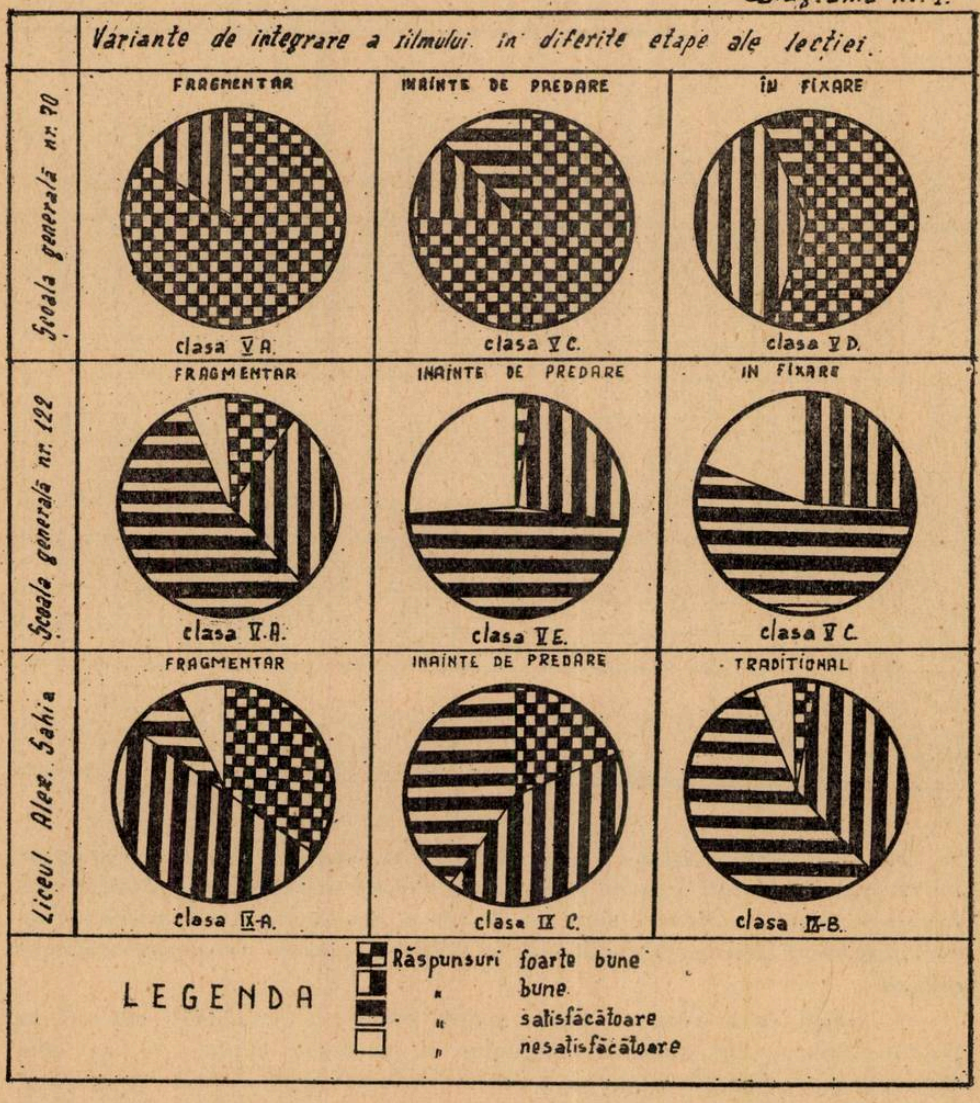
Pentru a verifica influența unor variabile și asupra trăiniciei cunoștințelor, am raportat rezultatele obținute la proba de reținere imediată, la rezultatele înregistrate în proba de reținere după cca 35 zile și am stabilit trei categorii de valori : răspunsuri identice, omisiuni față de primul răspuns și completarea primului răspuns.

În scopul de a avea un etalon pentru evaluarea rezultatelor obținute cu ajutorul filmului, am prezentat comparativ și rezultatele obținute la trei clase prin metoda tradițională de aceiași profesori (clasa a V-a B. de la Școala generală nr. 70, clasa a V-a D. de la Școala generală nr. 122 și clasa a IX-a A. de la Liceul Alex. Sahia (vezi tabelul nr. 1).

Pentru toate clasele a V-a am menținut aceleași criterii de înregistrare, analiză și apreciere a rezultatelor.

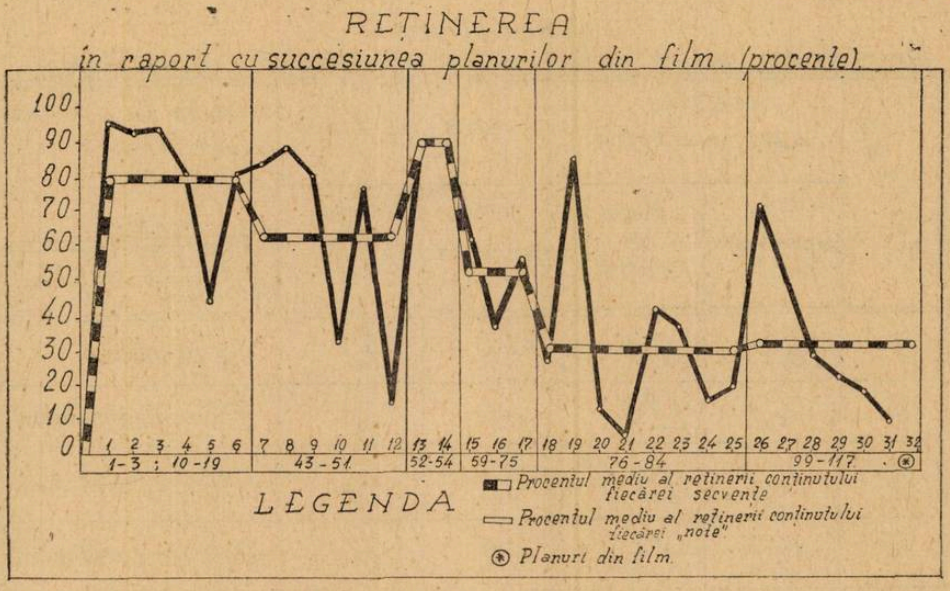
Pentru a patra ipoteză am înscris pe absciză nivelul mediu de reţinere al fiecărei note la patru clase de la Şcoala generală nr. 70, iar pe ordonată valoarea procentuală pentru fiecare notă în parte şi separat procentul mediu de reţinere al fiecărei secvenţe, în ordinea succesiunii planurilor din film (vezi diagrama nr. 2).

Diagrama nr. 1.



Pentru măsurarea indirectă a parametrilor celei de-a cincea ipoteze am considerat metrajul (durata) planurilor = X şi nivelul de reţinere a conţinutului acestor planuri = Y. După întabelarea auxiliară a distribuţiei de frecvenţă a

Diagrama nr. 2



valorilor înregistrate în ordinea descrescîndă, am calculat coeficientul de corelație după formula :

$$\alpha xy = \frac{\Sigma xy}{N(\delta_x \cdot \delta_y)}$$

ANALIZA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR : Prima ipoteză a fost confirmată pe deplin de valorile medii înregistrate (vezi tabelul nr. 1). Diferențele constatate între mediile aritmetice ale claselor experimentale și ale claselor de control sînt foarte semnificative, chiar la pragul de maximă exigență de P = 0,01 (vezi tabelul nr. 2).

Analiza calitativă a răspunsurilor în raport cu totalul răspunsurilor posibile, precum și analiza calitativă, pe baza tabelelor nr. 1 și a diagramei nr. 1, au confirmat pe deplin această ipoteză.

Deoarece am stabilit anumite „condiții" pentru a putea aprecia mai obiectiv variabila independentă introdusă la școala experimentală (Școala generală nr. 70), putem deduce că rezultatele superioare înregistrate se datoresc acestor „condiții" privind cunoașterea conținutului filmului, orientarea atenției elevilor cu ajutorul unui indicator din imediata apropiere a ecranului și sincronizarea comentariului. In experimentele viitoare ne propunem să determinăm ponderea fiecăruia din factorii menționați mai sus.

Valorile medii analizate comparativ, ținîndu-se seama de gradul de omogenitate și variabilitate al colectivelor cercetate (vezi tabelul nr. 1), par să confirme ipotezele 2, 3 și 4 numai în ceea ce privește probele aplicate imediat la Școala generală nr. 70. Dacă comparăm, în ansamblu, media mediilor din prima probă (= 16,3) cu cea din proba aplicată după 35 zile (= 16,2), constatăm că ele sînt aproape identice, deși între valorile individuale ale colectivelor se semnalează unele fluctuații. O tendință care merită să fie subliniată este aceea de a se nivela valorile medii ale claselor experimentale în proba aplicată după 35 zile.

Tabelul nr. 2

SEMNIFICAȚIA

diferențelor dintre mediile aritmetice prin testul „t" al lui Student

IPOTEZA	MEDIA ARITMETICĂ		NUMAR DE ELEVI		Valoarea lui „t" calculat după formula: $t=\frac{m_1-m_2}{\sqrt{\left(\frac{\sum x_1^2-\sum x_2^2}{N_1+N_2-2}\right)\left(\frac{N_1+N_2}{N_1 N_2}\right)}}$
	clase experimentale (m_1).	clase de control	clase experimentale (N_1)	clase de control	
I	16,2	9,0	129	92	11,8 (semnificativ).
II	14,1	12,6	61	62	0,58 (nesemnificativ).
III	14,1	13,6	61	94	0,16 (nesemnificativ).
IV	12,6	13,6	62	94	0,04 (nesemnificativ).

Calculul semnificației între mediile aritmetice (vezi tabelul nr. 2) ne determină să infirmăm ipotezele specifice (2, 3 și 4) și să admitem ipoteza nulă. În schimb, valorile calitative (vezi tabelul nr. 1 și diagrama nr. 1) indică o superioritate evidentă a procedeului de folosire a filmului fragmentar față de procedeele de folosire a filmului integrat în lecție la începutul ei sau în fixare (ipoteza a II-a și a III-a). În ceea ce privește procedeul de integrare a filmului în prima parte a lecției de comunicare, acesta este confirmat într-o măsură care merită să fie luată în considerare numai la Școala generală nr. 70, deci în condițiile asigurării unei participări active a profesorului în timpul proiecției.

Analiza rezultatelor înregistrate ne mai indică o trăinicie evidentă a cunoștințelor asimilate cu ajutorul filmului. Volumul destul de redus de cunoștințe omise sau uitate este în cea mai mare parte compensat prin completarea răspunsurilor date la prima probă. Fluctuația categoriilor amintite de răspunsuri este mai evidentă în ceea ce privește cunoștințele conținute în partea a doua a filmului (după 12 minute).

Diagrama nr. 2 ne indică o cădere bruscă a nivelului de reținere a conținutului filmului, începînd cu planul 76, căruia îi corespunde cel de-al 12-lea minut de proiecție. Aceste date vin să sublinieze necesitatea ca filmele pentru învățămînt să nu depășească limita maximă de 10—12 minute de proiecție.

În ce privește calculul coeficientului de corelație ($\Psi XY = 0{,}04$), deși acesta a infirmat din punct de vedere statistic ipoteza noastră cu privire la influența metrajului asupra nivelului de reținere a conținutului filmului, considerăm că în acest caz este imposibil ca diferențele mari între metrajul minim de 3 secunde și metrajul maxim de 52 secunde să nu influențeze nivelul de însușire a cunoștințelor. Este evident că numai în cazul în care se va putea menține constant principalul factor aleator, constituit din cantitatea de informație conținută în fiecare

plan în parte, și se va putea regla numai timpul de proiecție a conținutului aceluiași plan, vom putea stabili în mod obiectiv influența acestui factor. Acest lucru va putea fi realizat numai prin folosirea unui procedeu de măsurare „directă", înainte de faza de montaj a filmului.

Concluzii

Valoarea intrinsecă a filmului nu este în măsură să asigure succesul lecției cu film. Numai dacă profesorul își exercită pe tot parcursul lecției, *inclusiv în timpul derulării filmului,* funcția de conducere și îndrumare a procesului de însușire de către elevi a conținutului filmului eficiența lui *va fi net superioară* în raport cu cea obținută de profesorul care se subordonează mesajului filmului și pe parcursul derulării filmului are un rol secundar. Acest lucru este valabil chiar dacă comentariul elaborat ad-hoc de profesor în timpul derulării filmului este mai puțin elaborat decît comentariul care însoțește filmul. Orientarea atenției elevilor în timpul proiecției filmului prezintă o importanță deosebită.

La clasa a V-a (actuala clasă a VI-a), filmul contribuie la sporirea volumului de cunoștințe numai în primele 12 minute de proiecție.

Demonstrarea obiectivă a modului în care ritmul de succesiune a cadrelor din film influențează reținerea conținutului filmului se poate face numai printr-un experiment organizat și desfășurat în etapa premergătoare a montajului filmului. De aci rezultă importanța elaborării unor filme experimentale și în acest scop.

Unul și același film poate să devină eficace sau lipsit de eficiență în funcție de condițiile metodice de integrare a lui în contextul activității desfășurate în fiecare lecție în parte. Acest lucru se datorește complexității limbajului și particularităților mijloacelor de expresie cinematografică. De aceea, se impune stabilirea pe cale experimentală a celei mai eficiente metode de integrare a diferitelor genuri și tipuri de filme.

ORIENTAREA PRACTICĂ A LICEULUI DE CULTURĂ GENERALĂ

Școala, astăzi, trebuie să dea tinerei generații nu numai o temeinică cultură generală și să-i dezvolte capacitățile intelectuale, ci să-i formeze și priceperi și deprinderi de muncă practică, în așa măsură încît, la absolvirea unui ciclu de învățămînt, tinerii să-și poată însuși în cel mai scurt timp o meserie la nivelul tehnicii actuale.

Întrucît liceul de cultură generală a fost, pînă nu demult, privit ca o școală în exclusivitate teoretică, ne-am propus să punem în discuție modalitățile de a-i da și o adecvată orientare practică.

Despre orientarea practică a liceelor de cultură generală

Prof. univ. dr.
ANDREI DANCSULY
Cluj

Conținutul activității instructive și educative a unui tip de școală este determinat, înainte de toate, de locul pe care-l ocupă în unitatea și ierarhia unui anumit sistem de învățămînt cu rosturi sociale bine definite. Cu cît sînt mai clare și mai precise scopurile pe care le urmărește un tip sau un grad de școală, cu atît mai bine, mai eficient poate fi organizată întreaga activitate ce se desfășoară în cadrul ei.

Despre orientarea și profilul liceului de cultură generală s-au emis multe păreri, nu rareori diametral opuse. Evident, teoretic și „în abstracto" se poate discuta la infinit despre această problemă, pot fi emise principii impresionante, uneori chiar greu de contrazis. Totuși, după cum de altfel demonstrează și experiența noastră din ultimii ani, criteriul hotărîtor în aprecierea destinului acestui tip de școală este funcția pe care ea o îndeplinește în procesul general de pregătire a tinerei generații în vederea integrării ei active în viața socială. Ce se așteaptă de la ea? Ce pregătire este chemată să asigure absolvenților ei, în funcție de direcțiile spre care aceștia se vor îndrepta ulterior?

Răspunsul nu este și nu poate fi univoc, fiindcă nici funcția ei (ca a unei școli de pregătire generală) nu este monovalentă.

Neavînd o direcție profesională precisă, în profilul ei se includ cerințele, precum și posibilitățile unei largi și variate opțiuni, atît în ceea ce privește continuarea studiilor în institutele de învățămînt superior sau în școli tehnice, cît și încadrarea nemijlocită în producție, într-o activitate socială practică, prin obținerea calificării în procesul muncii.

Privit în general, un asemenea profil larg sau, mai bine zis, lipsa unei pro-

filări mai mult sau mai puțin conturate poate fi considerată nu numai ca o caracteristică a acestui tip de școală, dar și ca o calitate a lui, care poate avea repercusiuni favorabile atît asupra individului, cît și asupra societății. Pe baza unei orientări, a unei culturi generale, a unui proces temeinic de cunoaștere și autocunoaștere, individul se îndreaptă spre o specializare, sugerată de înclinațiile și aptitudinile personale, precum și de nevoile și posibilitățile sociale prezente și de perspectivă.

Dar, ca și în cazul oricărui alt fenomen social, în căutarea unor soluții practice valabile și eficiente nu ne putem limita doar la constatări și aprecieri generale, ci se impune o analiză concretă, o cercetare în timp și spațiu a relației cauză-efect. În cazul de față, ne vom apropia poate mai ușor de problemă dacă vom porni de la efect. Cum se prezintă efectul muncii de instruire și de educare a liceelor în momentul de față ? Ce pregătire și orientare asigură absolvenților ei și dacă conținutul activității exprimă o finalitate evidentă, care să fie în concordanță cu nevoile și posibilitățile reale ale dezvoltării sociale ? Fără a avea pretenția de a da un răspuns complet, cîteva observații pot fi formulate.

În primul rînd, se constată o dezorientare la un număr mare de absolvenți în ceea ce privește viitoarea lor profesiune, viitoarea lor specializare. În această privință, anchetele sociologice sau cele de orientare școlară și profesională sînt puțin edificatoare. O observare mai îndelungată, o analiză mai aprofundată, ne demonstrează în multe cazuri cît de instabile și superficiale sînt unele răspunsuri ale elevilor, de pildă, la întrebarea ce vor să devină.

În realitate, chiar și în preajma examenului de bacalaureat sau după acesta nu sînt rare acele cazuri cînd tînărul se orientează în mod cu totul superficial spre o specialitate sau spre alta. În ultimul timp, se afirmă din ce în ce mai frecvent că această situație se datorește unei slabe munci de orientare școlară și profesională a elevilor. Cauzele, credem, sînt însă mai profunde și mai complexe. Ele trebuie căutate în orientarea și în caracterul întregii activități liceale. Munca specială de orientare profesională poate să întregească, să corecteze sau să stimuleze opțiunile elevilor, dar eficiența ei depinde în mod direct de conținutul și de calitatea muncii instructiv-educative desfășurate în cursul anilor școlari.

În al doilea rînd, se observă o avalanșă exagerată spre învățămîntul superior. Concursurile de admitere în institutele superioare din ultimii ani dovedesc cu prisosință acest lucru. Faptul în sine n-ar fi reproșabil. Provoacă îngrijorare însă acea situație că tinerilor absolvenți intrarea în învățămîntul superior li se pare singura perspectivă atrăgătoare. Neacceptînd sau nevăzînd alte soluții, ei vor cu orice preț să devină studenți, în multe cazuri indiferent dacă au sau nu aptitudinile necesare pentru specialitatea pe care și-o aleg. De aici fenomenul răspîndit al meditațiilor, al pregătirii speciale, în afara procesului de învățămînt, în vederea însușirii cunoștințelor prevăzute în programele de admitere. Apoi, prezentările repetate, ani de-a rîndul la concursurile de admitere etc., toate dovedesc o orientare unilaterală și în același timp ireală a liceenilor. Am putea aminti multe cazuri cînd tineri cu aptitudini, cu dexterități deosebite, dar cu înclinații mai modeste în privința activității teoretice, insistă cu încăpățînare (în multe cazuri datorită perseverenței părinților) să treacă pragul universității. Efectele negative ale nereușitei sînt evidente și este de prisos comentarea lor.

În al treilea rînd, este surprinzător dezinteresul absolvenților liceelor teoretice față de munca productivă, față de activitățile practice, în general. În unele cazuri putem vorbi chiar despre o atitudine negativă. Pe lîngă cazurile pozitive de încadrare conștientă pe baza unei alegeri libere și motivate, nu sînt rare acele cazuri cînd acceptarea unei munci practice este considerată ca o soluție provizorie, fără vreo perspectivă, vreun plan de viitor.

Cînd vorbim despre asemenea lipsuri în formarea elevilor din liceele de cultură generală nu dorim să negăm rezultatele pozitive, incontestabile, ale acestui tip de școală. Insistăm însă asupra unor neajunsuri, pentru a găsi modul de înlăturare a cauzelor care le produc.

Fără îndoială, discuțiile fructuoase referitoare la modernizarea conținutului învățămîntului și la modurile de transmitere-însușire a cunoștințelor au formulat critici reale și au elaborat unele soluții eficiente privind perfecționarea acestor aspecte ale activității noastre școlare.

Considerăm însă că în scopul realizării unor schimbări radicale privind pregătirea și atitudinea tineretului liceal față de muncă, mai ales față de munca practică, productivă, a devenit necesară efectuarea unor modificări substanțiale în planurile de învățămînt ale liceelor teoretice, în sensul unei îmbinări armonioase a formării teoretice cu priceperi și deprinderi practice. Această cerință majoră a școlii noastre a fost subliniată în mod deosebit de către tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea sa rostită cu ocazia inaugurării noului an universitar, cînd a arătat că „o problema căreia partidul și statul îi acordă o atenție deosebită este aceea a legării mai strînse a învățămîntului cu practica, cu viața" [1].

În acest spirit, elaborarea minuțioasă a unor soluții eficiente presupune conjugarea eforturilor atît de pe tărîmul cercetării pedagogice, cît și de pe cel al activității școlare nemijlocite. Subliniem acest lucru, deoarece, deși în manualele și cursurile de pedagogie cerința legării școlii de viață, a teoriei de practică este ridicată la rang de principiu, pînă nu demult în activitatea școlară de fiecare zi ea a fost mult vitregită, socotită oarecum a cincea roată la căruță.

Neajunsuri evidente se vădesc privind conținutul și modul de predare a unor discipline de învățămînt. În strădania cadrelor didactice de a transmite elevilor un volum cît mai mare de cunoștințe științifice, de a ajunge la însușirea celor mai înalte teorii, se acordă un spațiu prea restrîns sau se scapă cu totul din vedere problema aplicațiilor practice. Lipsa lor duce la un învățămînt abstract, rupt de viață, de experiența elevilor, în multe cazuri însoțit și de o însușire mecanică a cunoștințelor. Considerăm că deficiențele amintite mai sus cu privire la integrarea socială a absolvenților liceelor teoretice se datoresc în mare măsură și acestui fapt.

Fără să negăm sau să diminuăm cu nimic valoarea unei pregătiri teoretice și de cultură generală, cît mai înalte și cuprinzătoare, care influențează deosebit de pozitiv orice specializare și pregătire practică, subliniem importanța și necesitatea accentuării *activității practice* în cadrul învățămîntului liceal.

Propunerile noastre în această privință se referă la două modalități și anume la *lărgirea aplicațiilor practice în cadrul actualelor obiecte de învățămînt* și la *introducerea în planurile de învățămînt a unor discipline noi cu caracter practic.*

Deși propunerile noastre nu vor putea îmbrățișa întreaga sferă a acestor activități, totuși ne gîndim la un sistem complex de măsuri, care să vizeze atît formarea atitudinii juste a elevilor față de muncă, cît și inițierea lor într-o anumită profesie.

1. Activitățile practice în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt sînt legate de natura problemelor pe care ele le cuprind. Forme variate și binecunoscute s-au statornicit în cadrul științelor naturii (fizica, chimia, biologia etc.). Pe lîngă intensificarea acestora, adică a lucrărilor de laborator, a efectuării unor experimente, a confecționării unor aparate, materiale didactice etc., este important să se accentueze acele *probleme tehnice și tehnologice ale producției* care sînt legate de teoriile cuprinse în programele disciplinelor respective. Elevii să fie puși în situația de a rezolva cu sprijinul teoriei însușite o problemă practică legată de procesele de producție, de a înțelege principiile de funcționare a unor mașini, de a efectua diferite lucrări practice etc. Nu este vorba numai de problema legării teoriei de practică, ci și de acumularea de către elevi a unei experiențe practice cît mai bogate, de formarea unor priceperi și deprinderi ale muncii productive etc.

Realizarea unei legături mai strînse între școală și întreprinderile economice este de asemenea o problemă, care s-a subliniat și cu ani în urmă. Încercările izolate, multe din ele valoroase, n-au fost însă generalizate și în momentul de față nu putem vorbi în general de o colaborare mai amplă între unitățile economice și între școală. În tot cazul, elevii liceelor teoretice au o experiență extrem de săracă privind problemele concrete ale activității productive. Or, în acest sens experiența ne dovedește că se poate acționa în două direcții principale. Pe de o parte, problemele producției pot să pătrundă mai masiv în școală, în procesul de învățămînt. Ele își găsesc locul lor și în cadrul unor lecții, exerciții, rezolvări de probleme etc., dar mai cu seamă în laboratoarele și atelierele școlare elevii se pot pregăti direct pentru munca din întreprinderi (este cunoscut, de pildă, ce rol important joacă laboratorul și în viața uzinală !). Pe de altă parte, pot fi găsite variate forme de a realiza un contact nemijlocit al elevilor

[1] „Scînteia" nr. 8564 din 2 oct. 1970.

cu procesele de producție, mergînd pînă la predarea unor lecții în unitățile productive [2].

Dar, aplicațiile practice (evident de alt caracter) nu pot lipsi nici la disciplinele umaniste. Școala noastră din trecut are frumoase tradiții în această privință, multe din ele ar putea fi reintroduse și completate cu altele noi. În tot cazul este cu totul inadmisibil ca un absolvent de liceu (cu o frumoasă pregătire teoretică) să întîmpine greutăți în formularea unei cereri, în întocmirea unor procese-verbale, în încheierea unor contracte, în efectuarea unor simple evidențe contabile etc., pentru a nu aminti decît pe cele mai elementare forme. Or, cu asemenea situații ne mai întîlnim din cînd în cînd și nu din vina elevilor.

Formele activităților practice pot fi deosebit de variate. Nu e cazul să insistăm aici asupra lor. Multe din ele sînt binecunoscute. Este important însă să se înțeleagă rostul și funcția lor formativă, să se stabilească locul pe care ele îl ocupă în procesul general de pregătire a elevilor. Și în acest caz se vor găsi și formele cele mai potrivite anumitor situații concrete în care se desfășoară procesul de învățămînt.

2. O îmbunătățire radicală a orientării practice a liceelor de cultură generală presupune, ca pe lîngă cele arătate mai sus, să se introducă în planurile de învățămînt unele activități (discipline) noi, strîns legate de acele munci productive unde absolvenții s-ar putea încadra în cazul cînd nu-și continuă studiile în învățămîntul superior. Din acest motiv, aceste activități vor fi foarte variate. Evident, vor predomina activitățile legate de problemele tehnice și tehnologice ale producției moderne, dar se va depăși acest cadru, pentru a da posibilitatea și a oferi un cîmp larg pentru manifestarea intereselor și aptitudinilor variate ale elevilor. Credem că este necesar să se introducă și în liceu în mod diferențiat unele activități practice destinate fetelor, iar altele pentru băieți. Pentru fete, de pildă, s-ar putea promova pe scară largă croitoria, dactilografia, arta culinară, țesutul și altele. Caracterul și formele acestor activități s-ar asemăna mult cu cele care au loc în cadrul cercurilor de elevi. Chiar și în ceea ce privește posibilitatea de alegere a elevilor s-ar putea proceda ca și în cazul cercurilor, adică să se aibă în vedere interesul și aptitudinile specifice ale elevilor. Evident, aceste activități practice ar primi o pondere mai mare și s-ar încadra mai organic în procesul de învățămînt.

Pentru ca activitatea practică a liceenilor să nu rămînă doar la stadiul unei munci meșteșugărești, ci să se ridice la un nivel cît mai înalt de tehnicitate, este nevoie de înzestrarea laboratoarelor și atelierelor cu aparatură, mașini, unelte moderne. Dacă unele ateliere de lăcătușărie, de tîmplărie de radio și electrotehnică pot fi amenajate cu investiții mai mici de către fiecare școală, credem că atelierele mai pretențioase și mai costisitoare s-ar putea organiza în așa fel, încît să deservească mai multe școli. Ele pot fi create pe centre școlare sau pe lîngă întreprinderi.

Intensificarea activităților practice ale elevilor influențează în mod pozitiv nu numai procesul integrării lor în activitatea socială, dar contribuie și la formarea unei atitudini pozitive față de munca productivă. În acest scop, diferitele activități practice nu se introduc ca simple măsuri izolate, ci se încadrează într-o acțiune amplă și unitară, în care pregătirea practică, procesul de formare a priceperilor și deprinderilor de muncă se împletesc organic cu *pregătirea psihologică a elevilor* pentru muncă. Aici se situează pe prim plan asemenea sarcini ca dezvoltarea dragostei și interesului pentru muncă ,a străduinței de a munci eficient, cu spirit de raspundere, în interesul societății, respectul față de oamenii muncii și dispretul față de cei ce lenevesc, înțelegerea justă a rolului și importanței sociale a muncii, atitudine plină de grijă față de bunurile create în procesul muncii, prețuirea egală a muncii fizice și celei intelectuale etc. O deosebită importanță prezintă formarea unor obișnuințe generale legate de sîrguință, efort, disciplină, planificare, folosirea rațională a timpului etc. Evident, aceste sarcini sînt servite de întreaga activitate școlară. Dar, în organizarea muncii practice a elevilor li se acordă o atenție specială. Este știut că nu munca în sine are influență educativă, ci felul cum este ea organizată, cum se asigură

[2] Vezi, *Rolul învățămîntului de cultură generală în educația moral-cetățenească și în pregătirea tineretului școlar pentru muncă*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1970, p. 64.

prezența la elevi a unor motive juste, participarea lor conștientă și plină de răspundere, manifestarea inițiativei etc.

Rezultă că orice muncă, oricît de simplă ar fi ea, necesită nu numai pregătirea ei de către profesor din punct de vedere tehnic și al cunoștințelor teoretice necesare, ci și din punct de vedere *educativ*, al realizării prin efectuarea ei a unei influențe cît mai cuprinzătoare asupra conștiinței și conduitei elevilor.

Orientarea practică a liceului de cultură generală, sarcină complexă, de acută necesitate

Lector univ. IOAN COMĂNESCU
Prof. IOAN IUHAS
Oradea

Ca și celelalte compartimente ale vieții sociale, învățămîntul de toate gradele își perfecționează continuu modul de organizare, conținutul și metodele de educație a tineretului în funcție de cerințele tot mai complexe pe care viața i le pune în față. Pentru a fi în pas cu vremea, cu cerințele pe care le ridică dezvoltarea vieții sociale și economice din patria noastră în etapa actuală, liceul de cultură generală trebuie să-și reevalueze substanțial obiectivele, ca și mijloacele de realizare.

După cum se știe, absolventul liceului de cultură generală este doar un „posesor de diplomă", situație care îi conferă dreptul de a concura la ocuparea unui loc într-o instituție de învățămînt superior sau într-o școală postliceală. Dat fiind faptul că în aceste forme de învățămînt nu pot fi cuprinși toți absolvenții liceului, rezultă că o parte dintre ei vor fi solicitați să se încadreze imediat după absolvire în producție sau într-un alt sector de activitate, calificarea acestora urmînd să se realizeze prin școlile postliceale de pregătire profesională sau la locul de muncă. Această din urmă măsură este în deplină concordanță cu Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România, care prevăd că, în viitor, calificarea muncitorilor din întreprinderi se va realiza prin cursuri de calificare de gradul I și de gradul II [1].

Dar, pentru a se putea înfăptui în cît mai bune condiții această măsură, tineretul din liceul de cultură generală ar trebui să dobîndească încă de pe băncile școlii o pregătire cu caracter practic-aplicativ, care să-i faciliteze opțiunea profesională, pe de o parte, iar pe de altă parte, calificarea la locul de muncă.

Iată de ce, în momentul de față, orientarea practică a liceului de cultură generală a devenit o problemă de stringentă actualitate, ea constituind una din sarcinile imediate pe care știința pedagogiei este chemată să le rezolve.

Continuînd să rămînă și pe mai departe școala a cărei principală menire constă în a da tineretului o cultură generală de nivel mediu, liceul este chemat să-și aducă totodată aportul, într-o măsură mult mai mare, la pregătirea acestuia pentru viață, pentru munca productivă. Așadar, pregătirea teoretică din aceste școli, trebuie să se îmbine în viitor tot mai mult cu pregătirea de ordin practic.

Dezbaterea acestei probleme implică, desigur, determinarea, în prealabil, a conceptului „orientare practică a liceului de cultură generală".

După opinia noastră, această orientare implică cu deosebire : a) formarea la

[1] *Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, Ed. politică, București, 1968, p. 61.

viitorii absolvenți ai liceului de cultură generală a unor *priceperi și deprinderi de muncă practică* în strînsă legătură cu însușirea cunoștințelor teoretice corespunzătoare și b) *pregătirea psihologică pentru muncă* a acestora.

Înfăptuirea cu succes a acestor sarcini de mare importanță socială implică soluționarea unui complex de probleme, între care de primă importanță sînt : a) precizarea volumului de cunoștințe, priceperi și deprinderi cu caracter practic ce urmează să fie însușite de elevi ; b) stabilirea modalităților organizatorice și metodice prin care se realizează în chip optim acest conținut ; c) studierea condițiilor, căilor și procedeelor prin care se realizează în școală și în afară de școală (în cadrul organizațiilor de copii și tineret, în familie etc.) pregătirea psihologică pentru muncă a elevilor ; d) pregătirea și perfecționarea cadrelor pentru disciplinele speciale ce vor fi introduse în aceste licee ; e) elaborarea unor programe școlare și manuale pentru disciplinele speciale în concordanță cu cerințele pedagogice, inclusiv corelarea acestora cu programele și manualele pentru obiectele de cultură generală; f) îmbunătățirea propagandei pedagogice în rîndurile părinților în vederea realizării, prin eforturi conjugate, în cele mai bune condiții, a sarcinii menționate ; g) dotarea liceelor de cultură generală cu aparatura, utilajele și materialul didactic necesar realizării conținutului practic al învățămîntului în aceste școli.

Chiar și numai din enumerarea acestor principale probleme ne putem da seama de complexitatea acțiunii ce urmează să fie înfăptuită.

În cele ce urmează, noi ne vom referi, în primul rînd, la problema determinării *conținutului* orientării practice a învățămîntului liceal. Vom face, totodată, și cîteva considerații în legătură cu cea de-a doua dintre problemele menționate mai înainte.

Care trebuie să fie, așadar, conținutul practic al liceului de cultură generală sau, în alți termeni, cum ar trebui conturat *volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi cu caracter practic* pe care urmează să și le însușească elevii din această școală ? În funcție de ce criterii urmează să se stabilească acest conținut ?

Factorul fundamental care se impune a fi luat în considerare în rezolvarea acestei probleme este — după opinia noastră — realitatea incontestabilă că omul contemporan — și cu atît mai mult omul societății viitorului — își duce viața într-o lume a tehnicii, care progresează și se extinde în chip vertiginos. Din zi în zi, tehnica modernă pătrunde tot mai mult în activitatea productivă, precum și în celelalte activități umane. *Tehnicizarea, scientizarea* și *automatizarea* — s-a subliniat adeseori — sînt caracteristici esențiale ale societății contemporane.

În cazul automatizării moderne, începute în zilele noastre, dar care își va atinge maturitatea în viitor — remarcă prof. Pavel Apostol — omul (producătorul, agentul activității sociale) nu mai intervine direct, prin prezență și acțiuni materiale, în procesul de producție (sau în realizarea unor activități), ci se transformă într-un supraveghetor și reglator al dispozitivelor automate, care la rîndul lor reglează și efectuează de la sine desfășurarea procesului (productiv sau de activitate oarecare) [2]. În aceste condiții de muncă ne apare cît se poate de firească creșterea ponderii muncii calificate, înlocuirea muncii manuale prin activități intelectuale și, ca o condiție sine qua non a acestora, creșterea nivelului de cultură generală al muncitorului.

Dacă în viitor *fiecărui cetățean activ* i se va cere din ce în ce mai mult *o formație științifică și tehnică generală* [3], rezultă că orientarea practică a liceului de cultură generală este de neconceput fără tehnicizare, fără introducerea în programa acestei școli a unor discipline de cultură tehnică.

În stabilirea acestor discipline este necesar, credem, să valorificăm în mod critic experiența acumulată de școala noastră în perioada de predare a disciplinelor de cultură tehnică în liceu. Nu pledăm pentru întoarcerea la trecut, la formula concretizată în programa școlară pentru studiul obiectelor de cultură tehnică în liceele de cultură generală, aprobată de Ministerul Învățămîntului cu ord. nr. 69858/1967, dar apreciem că unele elemente din programa la care ne referim pot fi preluate, dar într-un cadru nou, lărgit, ținînd seama de interesele și de particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Disciplinele cu caracter tehnic, a căror introducere în planul de învățămînt al liceelor de cultură generală o considerăm necesară, după părerea noastră, ar fi următoarele :

---

[2] P. Apostol, *E prea devreme sau e prea tîrziu ? Să proiectăm omul anului 2000*. Ed. enciclopedică română, Buc., 1969, p. 28.

[3] *Idem*, p. 35.

a) Studiul materialelor folosite în construcţii de aparate şi maşini (în clasa a IX-a, cîte 1 oră pe săptămînă).

b) Maşini şi aparate folosite în industrie, agricultură, transporturi şi uz casnic (în clasele a X-a şi a XI-a, cîte 1 oră pe săptămînă).

c) Mecanizarea, automatizarea şi cibernetizarea proceselor de producţie (în clasa a XII-a, cîte 1 oră pe săptămînă).

d) Lucrări practice de atelier (cîte 2 ore consecutiv, săptămînal, la toate clasele).

e) Practica continuă în producţie (4 săptămîni la sfîrşitul anului).

Dacă unele discipline propuse de noi corespund în bună măsură sub raportul conţinutului şi al succesiunii cu cele prevăzute în programa M.I. din 1967, vom observa totuşi că această corespondenţă este numai parţială.

Spre deosebire de programa din 1967, care prevedea doar studiul materialelor folosite în *industria constructoare de maşini*, noi propunem ca pe lîngă acestea să se adauge studiul materialelor folosite în construcţia unor aparate şi maşini de largă utilizare în tehnicile de comunicare, în activitatea casnică etc., de exemplu : aparatul de radio, televizorul, magnetofonul, maşina de spălat, aspiratorul de praf etc. O dată cu această lărgire, se impune eliminarea unor capitole şi subcapitole privitoare la studiul materialelor folosite în industria constructoare de maşini, care nu corespund particularităţilor de vîrstă, intereselor şi stadiului de pregătire teoretică şi practică a elevilor.

Conceput în acest mod, *Studiul materialelor* nu va mai fi o disciplină aridă, neatractivă şi neaccesibilă, ci, dimpotrivă, un obiect de învăţămînt care răspunde unor interese reale ale elevilor, în deplină concordanţă cu particularităţile de vîrstă şi stadiul pregătirii lor teoretice şi practice.

În următoarele două clase (a X-a şi a XI-a) propunem să se introducă disciplina *Maş ni şi aparate folosite în industrie, agricultură, transporturi şi uz casnic*. Astfel, pe lîngă principalele maşini folosite în industria constructoare de maşini (strungul, maşina de găurit etc.), materie ce constituia obiectul unei discipline de învăţămînt predată anterior în clasa a X-a de liceu, ar urma să se introducă şi cunoaşterea altor maşini şi unelte utilizate în agricultură, transporturi, în activitatea casnică şi în viaţa cotidiană.

Conţinutul disciplinelor cu caracter tehnic trebuie, desigur, diferenţiat în funcţie de mediul în care funcţionează şcoala (urban, sătesc), în funcţie de sexul elevilor (băieţi-fete), precum şi de posibilităţile locale.

Concomitent cu completările la care ne-am referit mai înainte, se impune revizuirea materiei privitoare la maşinile folosite în industrie, de exemplu, nu e necesară descrierea amănunţită a strungului, deoarece elevii *nu învaţă* acum meseria de strungar ; se impune apoi eliminarea unor detalii tehnice care încarcă lecţiile şi le fac inaccesibile, de exemplu, nu e necesar să se predea toate unghiurile de formă şi de poziţie ale cuţitelor de aşchiere, aşa cum erau tratate în manualul *Maşini folosite în industria constructoare de maşini* pentru clasa a X-a.

În clasa a XII-a, propunem să se introducă disciplina *Mecanizarea, automatizarea şi cibernetizarea proceselor de producţie*.

Fără îndoială, ar fi foarte necesar şi util ca elevii să cunoască esenţa tuturor formelor de organizare a proceselor tehnologice, începînd cu mecanizarea, continuînd cu automatizarea şi telemecanizarea (telemăsurarea, telecomanda, telesemnalizarea şi telereglarea) şi sfîrşind cu cibernetizarea, aceasta din urmă implicîndu-le şi depăşindu-le pe toate celelalte.

Vechiul curs introdus în clasa a XI-a *Noţiuni privind organizarea şi automatizarea proceselor de producţie* s-a dovedit a fi pretenţios, neaccesibil şi neinteresant. Probleme ca *Structura organizatorică a întreprinderilor industriale, Organizarea procesului de producţie de bază, auxiliar şi de deservire, Planul tehnic, industrial şi financiar al întreprinderilor industriale socialiste* ş.a. nu sînt accesibile şi nu prezintă interes pentru un elev de liceu care abia îşi însuşeşte cunoştinţele de bază din domeniul tehnicii moderne şi al aplicaţiilor ei în industrie.

Din prezentarea cît se poate de succintă a conţinutului disciplinelor de cultură tehnică a căror introducere o considerăm necesară în liceul de cultură generală rezultă că, după opinia noastră, ar fi necesar ca elevii să se familiarizeze cu tehnica modernă şi cu aplicaţiile ei nu numai în industrie şi agricultură, ci şi în transporturi, telecomunicaţii, în uzul casnic şi în viaţa cotidiană. O pregătire cît mai deplină *pentru viaţă* implică, pe lîngă pregătirea pentru munca productivă *şi* formarea la elevi a priceperii şi capacităţii de a rezolva multiplele probleme pe care le ridică extinderea tehni-

cii moderne în alte activităţi. Aceasta se impune cu necesitate, dacă avem în vedere faptul că automatizarea, cibernetizarea şi celelalte ramuri ale tehnicii — cum s-a subliniat mereu — vor pătrunde tot mai mult în căminele oamenilor şi în viaţa de toate zilele.

Pentru ca lecţiile teoretice să fie cît mai atractive şi accesibile este necesar ca profesorul să îmbine în cît mai mare măsură metoda expunerii (varianta desemnată prin termenul *explicaţie)* cu metoda *demonstrării.* În acest scop, mijlocul ideal spre care trebuie să tindem în viitor credem că este utilizarea televiziunii în circuit închis. Prin utilizarea acestui mijloc tehnic modern se va putea realiza o demonstrare eficientă şi promptă, fără a deranja procesul de învăţămînt şi fără a expune elevii la accidente. Pînă la crearea acestei posibilităţi urmează să se utilizeze cu succes filmul didactic, diafilmul ca şi mijloacele intuitive clasice.

Cunoştinţele teoretice pe care şi le însuşesc elevii prin predarea disciplinelor menţionate mai înainte trebuie să se îmbine cu formarea unor priceperi şi deprinderi de muncă practică. Pentru realizarea acestei sarcini se impune să se renunţe la practica „de observare" utilizată în trecut (profesorul lucra, iar elevii priveau, sau un elev lucra şi altul privea) şi să se creeze condiţii de muncă efectivă pentru toţi elevii. Aceasta se poate realiza prin înfiinţarea pe lîngă liceele de cultură generală a unor *ateliere de lucrări practice,* în cadrul cărora fiecare elev ar avea posibilitatea de a lucra efectiv şi de a-şi forma priceperi şi deprinderi de muncă practică în strînsă legătură cu cunoştinţele teoretice dobîndite.

Iată de ce e necesară introducerea disciplinei *Lucrări practice de atelier* cîte 2 ore consecutiv, săptămînal, la toate clasele.

Orele de *vizite în producţie,* prevăzute în programa şcolară din 1967, în felul în care s-au desfăşurat nu şi-au atins scopul propus, din numeroase motive asupra cărora nu putem insista aici, iar activitatea desfăşurată în *cercurile tehnice* în ultimii ani de asemenea s-a dovedit a fi cu totul nesatisfăcătoare din punctul de vedere al formării unor priceperi şi deprinderi practice de muncă.

Cunoştinţele, priceperile şi deprinderile de muncă practică ce vor fi însuşite de elevi prin introducerea în planul de învăţămînt a acestor discipline constituie, după opinia noastră, o importantă contribuţie la orientarea practică a liceului de cultură generală. Această pregătire poate contribui în bună măsură la orientarea absolvenţilor de liceu spre activitatea productivă şi este, în acelaşi timp, o premisă a unei bune calificări profesionale la locul de muncă. Ea îndeplineşte astfel o importantă funcţie de pre-profesionalizare, pe lîngă aceea de pregătire pentru necesităţile practice ale vieţii cotidiene.

Problematica orientării practice a liceului de cultură generală are încă numeroase implicaţii. Ea este desigur deosebit de complexă. Noi am stăruit doar asupra cîtorva aspecte de conţinut, de organizare şi de ordin metodic pe care le ridică introducerea materiilor de cultură tehnică, discipline fără de care nu este de conceput în societatea contemporană un învăţămînt practic-aplicativ.

Liceul de cultură generală între posibilitate şi realitate

Prof. MIHAI BEJENARU
Cîmpulung Moldovenesc

Politica ştiinţifică a partidului şi statului în domeniul învăţămîntului urmăreşte ca şcoala, întregul sistem de învăţămînt din ţara noastră, să răspundă comenzii sociale, prin pregătirea pe care o dă actualelor generaţii, viitoare creatoare ale bunurilor materiale şi spirituale ale poporului.

Această politică a P.C.R. şi-a găsit o strălucită concretizare în cuvîntarea

tovarășului Nicolae Ceaușescu, rostită cu prilejul inaugurării noului an universitar, cînd, referindu-se la legarea mai strînsă a învățămîntului cu practica, cu viața, a precizat că „problema aceasta se pune pentru întregul nostru învățămînt, inclusiv cel liceal, care va trebui în cîțiva ani să dispună de ateliere proprii, astfel ca toți tinerii, nu numai din școlile tehnice, dar și din liceele de cultură generală să învețe o meserie" [1].

Cuvîntarea secretarului general al partidului nostru devine document programatic, care aruncă o nouă lumină asupra Legii învățămîntului și Studiului cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, creînd cadrul necesar unor serioase mutații în planurile și programele școlare ale liceului de cultură generală, înscriindu-l pe traiectoria unei reale dezvoltări și perfecționări.

Măsurile stabilite deja pentru învățămîntul superior și în bună parte pentru învățămîntul de cultură generală, care a luat-o înaintea liceului de cultură generală, ne permit să constatăm că acesta *nu este încă ceea ce trebuie să fie, sub aspectul orientării practice, dar poate deveni*, printr-o reconsiderare raportată la spiritul practic impus de contemporaneitate.

În această perspectivă apar pe deplin justificate opiniile care militează pentru *cultura generală specifică epocii*, temelie a *culturii profesionale de nivel superior*, cultivarea *capacităților intelectuale* în vederea *unei continue autoinstruiri, legării teoriei de practică*, desfășurării unor *activități* care să formeze *deprinderi și capacități*...[2].

În acțiunea de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului nostru, un moment important l-a marcat crearea liceelor de specialitate și reconsiderarea școlilor profesionale și a celor postliceale. Cercetarea planurilor de învățămînt și a programelor școlare, care dau orientarea școlii prin conținutul și formele de activitate preconizate pe obiecte de studiu, atestă măsura în care liceul de cultură generală este „teoretic" sau „practic" și măsura capacității absolvenților acestei școli de a se încadra pe deplin în viața socială.

Liceul de cultură generală a avut și are orientarea practică generală cerută de profil, la un moment dat. Așa se explică faptul că actualul plan de învățămînt (secția reală și secția umanistă) nu mai satisface cerințele epocii (prezentul și viitorul). De aceea, Proiectul planului de învățămînt (varianta D[3], se întrevede ca cel mai potrivit acestei epoci (secția matematică-fizică, biologie-chimie, umanistă și clasică). El accentuează orientarea practică prin prevederea săptămînal a orelor pentru lucrări de laborator, rezolvări de probleme și aplicații practice, organe de mașini și conducere auto (tractor), electrotehnică și radiotehnică, alte ore urmînd a fi repartizate prin programe, totalizîndu-se în acest fel un număr apreciabil mai mare de ore și de activități practice decît în prezent.

Orientarea practică a liceului de cultură generală este dată de realizarea prin legături cît mai strînse între cunoștințele teoretice de la toate obiectele și cerințele practice actuale. Spre exemplu, la matematică acest deziderat se impune realizat prin introducerea și aprofundarea noțiunilor de calcul vectorial, calculul probabilităților, calculul matricial, statistica matematică, programarea liniară etc.

În ultimă instanță, orientarea practică a liceului de cultură generală este atestată de măsura în care absolventul de liceu satisface exigențele în fața cărora este pus cu ocazia continuării studiilor sau la încadrarea în activitatea socială, de producție și este constatată dorința legitimă a tineretului, în majoritatea lui, de a urma școli cu profil practic, tehnic.

Aparent, în ultima vreme, liceul de cultură generală și-a accentuat caracterul său „teoretic". Acesta, spre deosebire de liceele de specialitate, nu face și nu dă o specializare absolvenților, fapt pentru care este privit ca școală care pregătește cadre pentru învățămîntul superior și de aici unele consecințe cum sînt :

— afluență mare a candidaților cu o pregătire bună la concursul de admitere la liceele de specialitate, unde majoritatea, dacă nu chiar toate locurile, se ocupă în prima sesiune ;

— părinții elevilor și elevii care nu reușesc la liceele de specialitate fac laconic aprecierea : „Ce să fac ? Va(voi) da în toamnă examen la *„teoretic"* (notă de regret și speranța că aici va reuși !) ;

— liceele de cultură generală își completează astfel locurile în cea de-a doua sesiune, ceea ce reprezintă un indiciu asupra calității celor admiși, care pînă la

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la deschiderea anului universitar 1970/1971*, „Scînteia tineretului", 2, X, 1970.

[2] „Revista de pedagogie" nr. 1/1966, p. 74; 2/1968, p. 5 și 14; 5/1969, p. 44.

[3] „Gazeta învățămîntului" nr. 1030 din 20.XI.1970.

urmă devin candidaţi la concursul de admitere în învăţămîntul superior ;

— circulaţia pe verticală a absolvenţilor liceelor (de toate tipurile) va limita şi mai mult numărul celor admişi în învăţămîntul superior dintre absolvenţii liceelor de cultură generală. La facultăţile de profil tehnic vor fi favorizaţi prin pregătirea anterioară candidaţii proveniţi din liceele de specialitate. (Orientarea şcolară şi profesională va trebui să-şi intre mai mult în drepturi pentru viitor).

Continuarea studiilor pune adesea diagnostic asupra orientării şi pregătirii teoretice a absolvenţilor, iar încadrarea în activitatea socială, de producţie, confirmă existenţa unor lacune în orientarea practică a pregătirii acestora.

Adesea constatăm că absolvenţii „ştiu" teoretic multe despre practică, dar nu pot practica, aplicînd cele cunoscute. A pretinde ca absolventul liceului, pus oriunde, să poată practica o anume profesiune este exclus, datorită pregătirii asigurate astăzi de liceul de cultură generală. Dar, a constata că operaţii elementare, cotidiene, din gospodărie, agricultură, industrie, administraţie etc. pun la grea încercare pe absolvent, ne dă de gîndit. Cînd la aceasta se adaugă o doză apreciabilă de teamă faţă de activitatea direct productivă înţelegem mai bine neajunsurile din orientarea practică a liceului de cultură generală şi necesitatea eliminării acestora. Aşa se explică — poate — credinţa unor absolvenţi care nu-şi pot continua imediat studiile că lucrul cel mai uşor de făcut şi la care se „pricep" e învăţămîntul (speră să facă — adesea compromiţînd activitatea — ceea ce au observat la unii din profesorii lor ? !).

Orientarea practică, încă limitată, din prezent a liceului de cultură generală rezultă din :

a) nerealizarea consecventă şi pregnantă a instrucţiei şi educaţiei prin şi pentru muncă, pentru viaţă, pe baza practicii impuse de munca fizică şi intelectuală ;

b) acordarea prin programe unui spaţiu insuficient pentru activităţile practice şi conţinutul acestora, indicîndu-se uneori şi lucrări inaccesibile condiţiilor din licee ;

c) oarecare predilecţie din partea cadrelor didactice spre teoretizare, chiar la obiectele cu un mai pronunţat caracter practic-aplicativ (fizică, chimie, biologie, geografie, desen), unde în locul lucrării practice, al lucrărilor din teren şi laborator se abuzează adesea de intuire, descriere, observare pasivă şi generalizări sterile ;

d) dotarea săracă a liceelor cu cele necesare laboratoarelor şi cabinetelor pentru activităţile practice cu elevii şi neînţelegerea sensului real al modernizării laboratoarelor, considerîndu-le reuşite pe cele ce pot fi utilizate polivalent, subapreciindu-le consecinţele (suprasolicitarea, imposibilitatea pregătirii lucrărilor şi eficienţa activităţilor în aceste condiţii) ;

e) lipsa de prevedere în pregătirea activităţilor practice, la care se mai adaugă uneori lipsa de experienţă sau de pregătire a profesorului, care în suficiente cazuri tot teoretic este realizată. În facultăţile care pregătesc cadre didactice s-a făcut şi se mai face multă teorie, iar la lucrările practice predomină acelea cu care studentul nu se va întîlni în munca la catedră, prin deosebirea tematică, aparatură şi materiale necesare.

Acum cînd elevilor li se deschide perspectiva *de a învăţa o meserie*, orientarea practică a liceului de cultură generală capătă noi dimensiuni pentru forurile de învăţămînt, pentru profesori, pentru elevi şi în special pentru comanda socială. Dacă adăugăm la aceasta faptul că *munca va deveni*, în circuitul instructiv-educativ, *o materie de învăţămînt cu profesor, manual, note şi lecţii*, înţelegem mai bine în ce constă intrarea şcolii româneşti într-o nouă etapă a dezvoltării şi perfecţionării sale, pe linia pregătirii tehnice-practice a elevilor şi studenţilor.

Realizarea deziderateloi majore puse în prezent în faţa şcolii presupune eforturi materiale din partea societăţii, căutarea şi găsirea unor soluţii eficiente pentru organizarea şi desfăşurarea activităţii practice în şcoli şi unităţile economice, pricepere şi dăruire din partea educatorilor, înţelegerea din partea tineretului şcolar a faptului *că este necesar să se deprindă cu lucrul, cu munca practică...* cerută de societatea contemporană de tip industrial.

Modalitatea de realizare a orientării practice a liceului de cultură generală trebuie să fie rezultatul unor serioase şi ample dezbateri competente, urmate de decizii, care să acopere toate problemele acestui proces, apreciat pe drept cuvînt ca fiind *nici simplu, nici uşor*.

a) Personal consider că liceul de cultură generală rămîne ca profil ceea ce este, iar a învăţa o meserie nu înseamnă a aştepta ca absolventul să obţină un certificat (diplomă) de calificare şi repartiţie în producţie ca strungar, lăcătuş, electrician, mecanizator, pentru că aceas-

ta este treaba altor tipuri de şcoli, dar a continua să nu dăm absolvenţi cu pregătire pentru viaţă ca pînă în prezent nu mai este permis.

b) Conceptul de educaţie în liceul de cultură generală, îşi îmbogăţeşte foarte mult conţinutul, dacă descifrăm întregul tîlc al afirmaţiei tovarăşului Nicolae Ceauşescu, care arăta necesitatea ca tinerii, la terminarea şcolii, *„să nu devină pur şi simplu nişte oameni care au învăţat de toate, dar nu ştiu să pună mîna pe un ac"*. Toate acestea trebuie să se încadreze în acţiunea de educaţie prin şi pentru muncă.

c) La nivelul liceelor de cultură generală, prin acţiunea conjugată a Ministerului Învăţămîntului, organelor locale, unităţilor economice şi a înseşi liceelor, să se acţioneze pentru înlăturarea cît mai grabnică a cauzelor limitative ale orientării practice sus-amintite.

d) Este necesară adaptarea sălilor de clasă, a laboratoarelor, a cabinetelor pe specialităţi, a terenurilor şcolare, a atelierelor şcolare preconizate, pentru a corespunde orientării practice a liceelor de cultură generală, după zona geografică şi structura economică.

Presupunînd existente aceste condiţii şi destinate *orele săptămînale* pentru practică şi cunoştinţe tehnice, rămîne de dat răspuns la întrebările : — Cine-i pregăteşte pe elevi ? În ce domeniu (meserie) ? În cît timp din anii de liceu ? În ce forme organizate ? etc,.. Enumerarea unor anticipaţii ca : mecanică, electrotehnică, radiotehnică, organe de maşini (tractor), desen tehnic, stenodactilografie, contabilitate, statistică, comerţ, arhivistică, croitorie, laborator etc., mă face să cred că nu pot fi acoperite de profesorii obiectelor de cultură generală. Şi atunci, liceul trebuie să-şi aleagă programa pentru care poate asigura (sau are) condiţiile didactice-materiale necesare, iar atelierele să aibă încadraţi profesori-maiştri, care să acopere orele destinate activităţii practice pe ani de studiu, unele forme de activitate practică cu clase constituite sau în cercuri tehnice, avînd posibilitatea de a constitui ore din norma didactică a profesorilor de fizică, biologie, chimie şi matematică. ,

Acolo unde condiţiile didactice-materiale vor permite alegerea între 2—3 forme de activitate practică, *să se meargă cu pregătirea pe tot ciclul liceal.* Astfel s-ar preveni tendinţa de a-l învăţa pe elev de toate, iar el să ajungă să nu ştie nimic. Aş exemplifica un caz.. Cunoaşterea organelor de maşini (studiul tractorului) ar trebui să se facă în cîte 2 ore săptămînal, pînă la însuşirea complexă a meseriei (cunoaşterea motorului, funcţionării, conducerii şi efectuării lucrărilor de tractare, folosire la arat, semănat, recoltat, ultimele fiind deja probleme simple). Fiind repartizate aproximativ 64 ore anual, se poate face în 3—4 ani această pregătire. Un absolvent cu asemenea pregătire nu va ocoli (bănuiesc) perspectiva de mecanizator agricol, dacă situaţia o impune, sau urmarea Institutului agronomic la secţia respectivă. Lucrul acesta este perfect valabil şi în celelalte situaţii, indiferent dacă este vorba de băieţi sau de fete.

Legarea liceului de cultură generală de munca directă productivă se poate realiza şi prin încredinţarea spre tutelare a acestuia de către unităţile economice din localitate. Cu mijloace materiale şi meseriaşi se poate dezvolta şi amenaja corespunzător baza de învăţămînt a liceului, aici pot efectua elevii o parte din orele practice, iar cu o legitimaţie de acces într-o secţie destinată, între anumite ore din timpul liber, elevul dintr-o anume clasă poate merge să-şi termine o lucrare sau să se edifice asupra unei probleme tehnologice.

Creşterea rentabilităţii învăţămîntului liceal

Prof. RODICA ALEXANDRU
Suceava

În sistemul nostru de învăţămînt, liceul de cultură generală are un rol bine definit, fiind una din verigile de seamă în formarea şi informarea viitorilor specialişti.

În cadrul acţiunii educaţionale din liceu, educaţia intelectuală este una din coordonatele majore, întrucît aria largă a educaţiei intelectuale mobilizează şi dezvoltă capacităţile şi energia necesară

pentru înflorirea tuturor celorlalte însuşiri. Dar, liceul de cultură generală nu poate fi numai o şcoală a teoriei. Sarcina formativă a şcolii se referă în aceeaşi măsură la formaţia intelectuală, cît şi la cea practică.

Consider că sporirea gradului de rentabilizare a învăţămîntului liceal vizează două aspecte — acel al îmbunătăţirii formaţiei intelectuale a elevului de liceu, al înarmării lui cu un bagaj de cunoştinţe temeinic însuşite, cu deprinderi de muncă intelectuală, cu largi capacităţi de transfer al cunoştinţelor în munca productvă şi, al doilea aspect, care apare şi-şi cere rezolvarea tot mai evident în ultima vreme, este acela de a da elevilor pe parcursul liceului o orientare mai pronunţată spre munca practică. Acest ultim deziderat rezultă din realitatea obiectivă că în conformitate cu planul de şcolarizare în învăţămîntul superior numai o parte din absolvenţii liceului de cultură generală reuşesc la examenul de admitere în facultăţi. În consecinţă, un număr mai mare sau mai mic de absolvenţi de liceu (numărul lor variind în funcţie de capacitatea liceului de formare şi de informare a elevilor), rămîn în afara învăţămîntului postliceal. Unii caută să se pregătească, încercînd, de cele mai multe ori cu şanse reduse, în anul următor un nou examen de admitere, alţii urmează cursurile fără frecvenţă după ce se angajează ca necalificaţi în cîmpul muncii, iar alţii abandonează ideea continuării studiilor.

Un fapt rămîne cert : absolvenţii de liceu sînt beneficiarii unor investiţii făcute pe parcursul anilor de şcolaritate. La absolvirea liceului, aceste investiţii trebuie valorificate prin integrarea în munca productivă a elevilor, care devin, la rîndu-le, generatori de bunuri materiale şi spirituale.

Este însă o realitate faptul că, deşi liceele de cultură generală dispun de laboratoare de fizică, chimie, de laboratoare fonice sau universale, unele chiar de cabinete pe specialităţi, pe care le utilizează cu eficienţă, activitatea în liceu are încă un caracter teoretic.

Tînărul bacalaureat fără o reuşită la examenul de admitere în învăţămîntul postliceal pare să aibă orizontul închis. Încadrarea lui în munca productivă e destul de dificilă. Această dificultate rezultă tocmai din insuficienta pregătire practică a elevilor, din decalajul ce s-ar crea între el şi muncitorul cu experienţă îndelungată, fie aceasta şi fără studii.

Pentru a se evita această situaţie, în ultima vreme s-au luat măsuri cum ar fi : corelarea mai judicioasă a planului de şcolarizare al liceului cu cel al învăţămîntului postliceal, înfiinţarea şi diversificarea liceelor de specialitate. O analiză mai atentă a conţinutului liceului de cultură generală, adoptarea unor măsuri, ar putea duce în mai mare măsură la pregătirea elevilor pentru viaţă, pentru munca productivă, pentru practică.

În acest sens, măsurile ar trebui să vizeze, după părerea mea, două aspecte :

1. Diversificarea mai pregnantă a secţiilor în liceu.

2. Organizarea unor cercuri (cursuri) cu caracter practic.

1. Referindu-ne la prima problemă, cu toate că planurile de învăţămînt pentru crearea secţiilor începînd cu anul I de studiu au şi fost puse în discuţie, părînd un fapt hotărît, mi-aş permite să-mi spun părerea că este o măsură riscantă. În primul rînd, absolvenţii clasei a VIII-a nu sînt încă în măsură să-şi cunoască realele aptitudini în vederea alegerii secţiei celei mai potrivite în funcţie de aceste înclinaţii. Criteriul secţiei în liceu ar fi ca atare tot cel referitor la cantitatea de informaţii deţinută de candidat.

Consider mai utilă şi mai practică diversificarea pe mai multe secţii a liceului de cultură generală de-abia din clasa a XI-a (respectiv anul III). Pentru argumentarea acestei păreri, subliniez că absolvenţii de liceu trebuie să dispună de o solidă cultură generală. În clasele IX-X (anul I şi II), în condiţii bune, se pot pune bazele acesteia. În clasele XI-XII, pe fondul de cultură generală deja clădit, se poate aprofunda în mai mare măsură studiul specific secţiilor. Liceul românesc cunoaşte o bună tradiţie în acest sens : bifurcarea în secţiile „literară" şi „ştiinţifică" se realiza din clasa a VII-a a vechiului liceu. Această soluţie deja experimentată, poate fi adaptată la nivelul unui conţinut modern privind programa şi metodologia.

2. O altă cale pe care s-ar putea realiza o preprofesionalizare a elevilor de liceu este aceea a introducerii unor forme de însușire a deprinderilor practice.

Liceul de cultură generală a cunoscut pînă nu demult prezența în planul de învățămînt a unui obiect intitulat „electrotehnică", „studiul mașinilor", sau „studiul automobilului", același pentru secția umanistă, ca și pentru cea reală, pentru fete și pentru băieți. Cum s-a realizat ? Ce rezultat a dat ? Cît a putut contribui acest obiect la cultura tehnică și la formarea deprinderilor practice ale elevilor ? este binecunoscut. Pentru nerentabilitatea lui, acest obiect a fost scos din planul de învățămînt. Revenirea la el în aceleași condiții, nu poate fi acceptată sub nici un cuvînt. A încerca să „politehnizezi" învățămîntul liceal la nivelul unor practici meșteșugărești, fără ateliere înzestrate corespunzător, fără specialiști titulari (nu cu jumătăți de normă sau absolvenți ai școlii profesionale în chip de „profesori") este cred inadmisibil. Un asemenea obiect de profil tehnic, obligatoriu, implicînd notarea și fiind deci un criteriu de promovare, s-a constatat că nu dă randament.

În locul acestui obiect, văd necesitatea unei reconsiderări a activității cercurilor cu profil tehnic sau practic, cărora trebuie să li se asigure o permanentizare și o oficializare prin introducerea în planul de învățămînt, și înainte de toate, prin dotarea corespunzătoare a atelierelor și laboratoarelor.

Există în acest sens o întrerupere evidentă a activității desfășurată de elevii claselor III—VIII în cercurile cu caracter practic din școală sau de la casele pionierilor. Ajungînd elevi de liceu, ei pot deveni membri ai cercurilor de matematică, fizică, chimie etc., care își axează încă activitatea pe creări și rezolvări de probleme. În cel mai bun caz, acolo unde există profesori inimoși, pasionați, se mai creează cercuri de foto, radio sau cinecluburi. Aceștia își încropesc, cu ajutorul elevilor, mici ateliere (dacă spațiul le permite), aducînd diferite piese, aparate etc. Acest lucru nu este suficient. Ce vor face foștii pionieri, activiști ai cercurilor de aero sau navomodele, cei ce au participat cu succes la concursul „Minitehnicus" sau „Exterra" ? Trebuie găsită așadar o cale de rezolvare a acestei situații în sensul continuității.

Am în vedere astfel introducerea în liceu a unor cursuri (cercuri) facultative ca optare, dar obligatorii ca frecvență, care să răspundă înclinațiilor elevilor, să dea garanția utilității, astfel ca pe parcursul liceului elevii să poată dobîndi deprinderile și priceperile necesare, în vederea folosirii mașinilor, utilajelor și chiar a învățării unei meserii.

Văd astfel un curs de electromecanică, de mecanică fină, de radio-televiziune, un curs de cine-foto, artizanat, împletituri, croitorie, arte plastice (mulaje, sculptură în lemn etc.) pentru cei cu înclinații ; un curs de dactilografie și de stenografie. Aceste cursuri sau cercuri (indiferent de nume) trebuie să apeleze în mai mare măsură la deprinderea de muncă practică și în mai mică măsură la pregătirea intelectuală. În vacanțele de vară, elevii ar putea face practică în diferite ateliere specializate, iar la absolvire, pe baza recomandării școlii, se vor putea angaja mai ușor în producție.

Aceste cursuri — organizate în funcție de posibilitățile existente pe plan local (cadre de specialitate, asigurîndu-se și loc de muncă) — răspunzînd înclinațiilor, fiind utile și plăcute în același timp, potrivite atît pentru fete care dau dovadă de finețe, răbdare, pedanterie etc., cît și pentru băieți, ar putea, cred, îmbina în liceul de cultură generală munca intelectuală cu cea fizică. Cred că trebuie renunțat la încercări pe care practica anilor trecuți le-a dovedit sortite eșecului și anume aceea de a da învățămîntului liceal un caracter enciclopedic, prin obligativitatea participării elevilor la niște activități formale și nereușite.

Liceul de cultură generală trebuie să rămînă în esență ceea ce numele său îl definește : o școală a formației intelectuale, în cadrul căreia elevul adolescent își formează, prin însușirea creatoare a volumului de cunoștințe și prin deprinderea de muncă, capacitatea de a recepționa creator fie cerințele practice și teoretice din învățămîntul superior, fie pe cele puse în fața lui de producție.

Orientarea practică a liceului de cultură generală în slujba educaţiei

Prof. VALERIU C. NEŞTIAN
Iaşi

Este unanim recunoscută necesitatea imperioasă a legării mai strînse a învăţămîntului cu practica, cu viaţa, a întăririi sistematice şi eficiente a caracterului aplicativ al învăţămîntului liceal, rezultată din amploarea fără precedent şi din ritmul accelerat al dezvoltării sociale, al progresului ştiinţei şi tehnicii contemporane, din trebuinţa adaptării şcolii româneşti la schimbările ce au loc în domeniul producţiei, în gîndire, în întreaga activitate socială. Sub impulsul îndrumărilor şi indicaţiilor generale date de Congresul al X-lea al partidului, modernizarea conţinutului învăţămîntului de cultură generală urmăreşte să dea societăţii oameni înarmaţi cu instrumentele gîndirii moderne şi cu priceperea de a lucra cu maximum de randament în producţia de înaltă tehnicitate a ţării. După cum sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu, în cuvîntarea inaugurală a anului universitar 1970—1971 „Tinerii trebuie să înţeleagă că este necesar să se deprindă cu lucrul, cu munca practică, astfel încît atunci cînd vor termina şcoala să nu devină pur şi simplu nişte oameni care au învăţat de toate, dar nu ştiu să pună mîna pe un ac“ [1].

Orientarea preponderent intelectualistă, teoretizantă, a liceului a trezit în timpul din urmă, pe bună dreptate, o mulţime de critici din partea oamenilor şcolii, a părinţilor, a opiniei publice. Obiecţia aceasta are ca substrat real constatarea că predarea cunoştinţelor se face, adeseori, încă departe de realităţile concrete ale vieţii la care se referă, că aceste cunoştinţe sînt prea puţin legate de verificare şi de aplicare nemijlocită în activitatea productivă. *Includerea unei probe de îndeminare practică la admiterea în licee* ar constitui, cred, un început necesar pentru încadrarea corespunzătoare a elevului într-un proces de învăţămînt cu un pronunţat caracter practic-intuitiv.

Cerîndu-se o legătură intimă a liceului cu practica, cu producţia, aceasta presupune, printre altele, metode de predare cît mai distanţate de verbalism şi cît mai apropiate de realităţile vieţii dar şi *pregătirea liceenilor cu deprinderi lucrative, necesare pentru exercitarea în viitor a unei profesiuni utile societăţii.* Liceul are misiunea de a cultiva la elevi deprinderi şi priceperi de muncă practică care aparţin, în general, unor domenii de activitate cu un grad ridicat de calificare şi au la bază cunoştinţe ştiinţifice moderne. În acest context, atribuim activităţilor practico-aplicative din învăţămîntul liceal un precumpănitor *sens formativ*, deoarece cultivă la elevi atitudinea socialistă faţă de muncă şi, în primul rînd, faţă de munca productivă. Subordonarea caracterului practic al procesului instructiv-educativ din liceele de cultură generală unei perspective educative ridică o multitudine de probleme : realizarea la înalt nivel a sarcinilor educaţiei intelectuale, morale, politehnice, estetice şi fizice a elevilor, prespecializarea profesională prin însuşirea unei meserii, orientarea profesională, valorificarea mai raţională a posibilităţilor formative ale diverselor medii sociale, înlăturarea supraîncărcării şi suprasolicitării pur teoretice a elevilor în şcoală şi în afara şcolii.

Pentru concretizarea ideilor exprimate mai sus, considerăm că liceul de cultură generală ar trebui să cuprindă în programul său :

1) *Deprinderi tehnice legate de principalele procese şi mijloace de producţie*, în care-şi găsesc aplicarea cunoştinţele asimilate la diferite obiecte de învăţămînt. Acestea se pot cîştiga în laboratoare, în atelierele de producţie de pe lîngă licee, în cabinete, cercuri, teren experimental, grădină şcolară, după zona în care e plasată unitatea şcolară şi după condiţiile existente. Notăm că ar fi de dorit ca *planul de învăţămînt să rezerve o zi pe săptămînă (6 ore)*, pe parcursul întregului an şcolar, la fiecare clasă şi profil, *în vederea desfăşurării activităţilor practice**. Elevii ar avea astfel un mediu real în care să-şi

[1] *Cuvîntarea tovarăşului Nicolae Ceauşescu la inaugurarea noului an universitar*, „Gazeta învăţămîntului“ nr. 1057 din 2 oct. 1970.

* Această zi ar putea fi destinată şi activităţilor dinafara clasei şi extraşcolare cu caracter educativ.

dezvolte deprinderi variate de muncă practică, aplicabile într-o profesiune sau alta, ori în viața cotidiană și s-ar obișnui mai bine și cu disciplina de producție, cu disciplina muncii.

Asemenea activități de formare a unor priceperi și deprinderi cu largi posibilități de transfer în munca productivă ar trebui *diferențiate nu numai în funcție de preferințe și aptitudini, ci și după sex și necesități locale.* În timp ce elevii ar avea la dispoziție în însăși incinta liceului ateliere de reparații (productive), cercuri auto, radio și televiziune și ar munci direct pe terenul agricol, colegele lor pot activa, cu mai multă eficacitate, în laboratoare chimice, în cercuri de croitorie, stenodactilografie, gospodărie și menaj, foto, la cultivarea plantelor în grădină, la autoservire în buna gospodărire a școlii, la cantină, internat etc.

Pentru ca învățămîntul să fie mai apropiat de practică, de viață, iar elevii să treacă efectiv prin practica productivă, să participe activ, alături de profesori și maiștri, la această activitate, se cere restructurat și organizat în acest sens și procesul instructiv-educativ. Liceanul trebuie să-și însușească, în cei patru ani de învățămînt, cunoștințe profesionale la nivel de muncitor calificat, să aibă cel puțin nivelul de cunoștințe practice al acestuia. Ca atare, este necesar ca *practica să poată fi organizată concentrat și pe o perioadă mai lungă de 4—6 săptămîni anual (în luna iunie, de exemplu)*, cu participarea în tot acest interval în procesul de producție. Numai așa cînd va termina liceul el va putea cunoaște bine problemele practice ale meseriei și se va încadra imediat în procesul de muncă.

Aceste activități contribuie substanțial la consolidarea cunoștințelor, dar, totodată,la fortificarea voinței, la stimularea gustului, a pasiunii pentru munca practică, manuală, cultivă inventivitatea și călesc caracterele. Practica obișnuiește tineretul nostru să treacă ușor la exercitarea unei profesiuni productive și-i oferă premisa generală unei integrări corespunzătoare în viața societății după încheierea studiilor, ceea ce impune, fără îndoială, și *obligația pentru profesori de a lua parte efectivă la această activitate practică* și, indiferent de disciplina pe care o predau, să fie îndeaproape legați de procesul de producție materială.

2) *Materii de învățămînt care să lămurească în mod teoretic deprinderile practice și să dea informații în legătură cu eventualele profesiuni* îmbrățișate ulterior de liceeni : evoluția profesiunilor, rolul lor social, valoarea morală, importanța în cadrul societății socialiste și comuniste, probleme de deontologie, disciplina muncii, cunoașterea și conducerea unor mașini, aparate și utilaje moderne, utilizarea mijloacelor de comunicație moderne. Astfel de probleme ar avea rostul să deschidă elevilor perspective spre gîndirea activă, condiție sine qua non a trăirii unei vieți creatoare și productive pe baza unor realități palpabile, vii. (Evident, aceasta nu presupune o pregătire profesională strict specializată — dacă s-ar urmări așa ceva liceul de cultură generală s-ar identifica cu școala profesională, tehnică sau cu liceul de specialitate).

Pentru armonizarea învățămîntului liceal cu cerințele vieții, profesorul e dator să cunoască nu numai chestiunile pe care practica le pune în sectorul specialității sale, ci și aspectele complexe și multiple ale procesului formativ. Un profesor de literatură, bunăoară, nu se poate izola în specialitatea proprie, el trebuie să posede informații și din domeniul fizico-chimiei, biologiei, matematecii, tehnicii, să cunoască în ansamblu problemele dezvoltării sociale.

3) Plecînd de la cuprinsul propriu al vieții sociale, *elevul află în sala de clasă, la diferite discipline teoretice, o continuare a activităților practice, ridicate pe un plan „intelectualizat", superior.* Aceste obiecte de învățămînt nu constituie însă un scop în sine, nu-s pironite în planul abstracțiunilor goale și al teoriilor generale, rupte de viață și desprinse exclusiv din cărți, ci ele trebuie să imprime elan și dinamism, o anume perspectivă spirituală în munca elevilor, în aceeași unică tendință a omului spre perfecțiune.

Toate aceste considerațiuni fac necesară *găsirea unor proporții mai juste în relația teorie-practică, cu modificarea raportului în favoarea practicii, chiar la disciplinele umaniste.* La literatura română, de pildă, programa analitică ar trebui descongestionată de lecțiile expozitive și de o serie de ore afectate informațiilor biografice (pe care liceenii le pot citi foarte bine singuri din manual), de cunoștințele istorico-literare consacrate scriitorilor de a doua mărime, de descrieri istoriste, precum și de noțiunile de teorie literară, care pot fi transmise cu ocazia studierii cronologice a operelor literare (la analizele literare). Elevul de liceu trebuie deprins să-și

extragă informația din manual și din bibliografie, însă și din viață, iar profesorul de română să-și consacre timpul afectat predării analizei literare pentru a comunica ceea ce a intervenit nou în domeniul respectiv, pentru explicarea unor probleme mai dificile, lărgirea cîmpului receptivității liceenilor, formarea unei atitudini socialiste față de natură, lume și muncă, educația etico-cetățenească și estetică, dezvoltarea spiritului de observație și a discernămîntului critic.

În consecință, profesorul ar avea latitudinea — îndeosebi prin acordarea unui număr sporit de ore „la dispoziția lui" — să adapteze prevederile programei la o seamă de realități locale, adăugîndu-se, de pildă, la literatură : folclor local, literatura anterioară și cea actuală din județul respectiv, lectura unor publicații locale ș.a.m.d. Același lucru ar putea fi adoptat și la alte materii, ceea ce ar conferi disciplinelor de cultură generală o notă mai specifică, făcîndu-le mai interesante, mai vii

4) *Activitățile extradidactice* se cer curățate de formalism, festivism și de tendința către spectaculozitate și vedetism. Să dăm un singur exemplu. Serbările și concursurile școlare s-au înmulțit simțitor în ultima vreme. Și am avea dreptul să ne bucurăm dacă, proporțional, ele ar contribui întotdeauna și la educarea elevilor, la pregătirea lor pentru viață, la formarea unor trăsături de caracter tipice omului civilizației contemporane. Însă, deseori, rolul formativ e neglijat, în avantajul unui „joc" al memoriei. O lună, două, liceenii capătă un dresaj de ocazie și-și suprasolicită inutil memoria pentru învățarea de versuri, piese de teatru etc., de multe ori numai ca să placă unor părinți și să se arate forurilor vizate cît de mult „se lucrează" în școala respectivă. Organizarea unor astfel de manifestări riscă să devină, cîteodată, o adevărată povară pentru dascăli și liceeni.

Organizarea acțiunilor cultural-educative și artistice se cuvine *subordonată aceluiași obiectiv al pregătirii prioritare a elevilor pentru practică, pentru viață.* Sînt necesare manifestări care să reliefeze atitudinea față de muncă a elevilor, acțiuni voluntar-patriotice care să pună în lumină capacitatea liceenilor de a se adapta unor situații concrete de viață. De exemplu, activități pentru cunoașterea profesiunilor, a diferitelor locuri de muncă, munci de folos obștesc, strict voluntare, pentru a se urmări conștiința reală a elevilor.

Prin întreaga activitate din liceul de cultură generală trebuie formate la elevi deprinderi cerute de orientarea nu spre ocuparea de posturi funcționărești, birocratice, ci spre o muncă productivă. Încă de pe băncile școlii, tinerii să-și cultive pasiunea pentru tehnica nouă și cultura modernă, spiritul inventiv, dorința de a fi, în tot ce fac, creatori.

Practica în liceele de cultură generală

Prof. VASILE COZAC
Fălticeni

Omul s-a produs pe sine prin muncă. „Toate felurile de muncă își au pitorescul lor — spunea Al. Vlahuță. Un om care muncește e întotdeauna interesant ... Orice om care muncește este nobil ... În muncă e sănătatea, cinstea, puterea și farmecul vieții".

Există în tradiția învățămîntului românesc preocuparea de a forma la elevi, pe lîngă deprinderea de muncă intelectuală și deprinderi în vederea participării în diferite forme, mai mult sau mai puțin prin prisma efortului fizic, la muncă, pentru a aprecia valorile muncii fizice prin participarea directă în procesul muncii.

În intervenția de față, ne propunem să arătăm cîteva păreri pe marginea orientării practice a elevilor din liceele de cultură generală.

Prin noțiunea de practică în liceul de cultură generală înțelegem însușirea deprinderilor de muncă, în general, și a unor deprinderi specifice practicării unei meserii pînă la un anumit nivel, pentru a participa efectiv la muncă pe un interval de timp limitat. Scopul acțiunii este de a crea și de a cunoaște efortul necesar producerii bunurilor materiale. Cunoașterea directă a modului de producere a valorilor materiale implică și o latură educativă, care constă în formarea și cultivarea la elevi a respectului față de oamenii muncii, a patriotismului local și național.

În modul de efectuare a practicii pînă în prezent s-a creat o concepție puțin favorabilă atît în rîndul elevilor, cît și al părinților, precum și al unor cadre didactice, datorită unei înțelegeri greșite a noțiunii de practică și a rolului ei în formarea elevilor.

Evident că practicarea unor munci necesită și o informare asupra felului cum trebuie realizată aceasta, dar între ele să existe proporționalitatea necesară.

Aș vrea să precizez că trebuie făcută o strictă deosebire între practica din liceele de specialitate și practica studențească, prin care se urmărește formarea profesiei, și cea din liceul de cultură generală, în care pregătirea pentru prestarea unei meserii ,pentru majoritatea elevilor, nu s-a definitivat încă, urmînd ca în etapa ulterioară să se realizeze. Altfel, riscăm să diminuăm scopul pe care îl are liceul de cultură generală și anume formarea de valori intelectuale.

În acest sens, cred că practica pe care elevii din liceele de cultură generală o vor efectua, va trebui să le prilejuiască deprinderi de muncă efectivă, precum și însușirea unei meserii pînă la un anumit nivel, alegerea ei fiind dictată de posibilitățile existente în liceu. În aceeași ordine de idei, trebuie să ținem cont că a dispune de spirit practic înseamnă a dispune de o înaltă cultură a activității.

Aș crede că deprinderile de muncă pe care elevii trebuie să le aibă, să se realizeze în orice formă de muncă fizică — după posibilitățile existente — dar să se lucreze numi într-o singură meserie, care va fi însușită pînă la un anumit nivel.

Un prim și mare pas care s-ar putea realiza în ceea ce privește formarea deprinderilor de muncă necesare elevilor este sporirea — ca număr și calitate — a experiențelor de laborator efectuate de elevi și nu observarea experiențelor pe care le realizează profesorii în laboratoarele de fizică și chimie. Evident, trebuie să se înceapă dotarea treptată cu materialele necesare pentru realizarea lor.

Tot în scopul amintit, aș propune efectuarea unor munci în două etape. În clasele a IX-a și a X-a să se facă o practică agricolă, iar în clasele a XI-a, practică industrială. Pentru atingerea scopului urmărit este necesar să se respecte cîteva principii pedagogice.

În primul rînd, elevii vor primi cu entuziasm munca, dacă ea este bine organizată și dacă se vor constata și rezultatele ei. Dacă elevii vor fi puși să ajute o unitate oarecare, rezultatul practicii nu este educativ. În acest caz munca pare elevilor drept o corvadă, prin care se încearcă să se mențină prestigiul de satisfăcător al unei unități prost organizate, cu oameni nu suficient de competenți. De aceea, sînt de părere ca practica elevilor să fie plătită, deoarece ei trebuie să cunoască ce s-a realizat prin munca lor, iar banii obținuți să fie vărsați în contul școlii sau să se folosească pentru procurarea unor materiale pe care elevii să le vadă. Numai în acest caz apare conștiința participării, în adevăr, la dezvoltarea țării.

În scopul amintit, practica nu trebuie să fie muncă tehnică, calificată ; prin ea se urmărește formarea pentru muncă prin muncă, legarea elevilor de viața țării, formarea dragostei față de muncă, a răspunderii sociale.

Accentuez că scopul va fi atins nu prin durata practicii ci prin modul de organizare a ei. Dacă practica nu este bine organizată, este fără sens. Nu numai că nu are caracter formativ și educativ, dar este chiar dăunătoare. Practica agricolă trebuie să fie organizată în diferite perioade ale vacanței de vară, directorul școlii luînd din timp legătura cu diferite unități agricole, pentru a stabili pe baza culturilor existente — muncile pe care să le presteze elevii.

Consider că practica trebuie efectuată pînă la începerea cursurilor, iar obligativitatea ei să fie confirmată prin programa școlară. Există cu adevărat posibilități de a se realiza în condiții optime practica agricolă din clasele a IX-a și a X-a.

Pentru practica în industrie (clasele a XI-a) va trebui să se procedeze la o diversificare : pentru fete se impune un anumit tip de muncă, adecvat puterilor lor fizice, iar pentru băieți, alt tip. Astfel, pentru fete se poate alege — în funcție de posibilitățile existente — una din secțiile fabricilor de țesătorie, de conserve,

în unitățile de croitorie, lenjerie, cofetărie etc., pentru băieți — în uzine, combinate sau în unele secții din industria locală a orașului, ori în cadrul șantierelor de construcții, unde există posibilități sigure de realizare.

Munca în laboratoare, ateliere, întreprinderi agricole și industriale va forma la elevi deprinderea de a munci, le va dezvălui posibilitățile și înclinațiile pentru profesia pe care și-o vor alege.

Cea de-a doua parte a scopului privind însușirea unei meserii, pînă la un anumit nivel, să se realizeze în clasa a XII-a. În etapa precedentă, s-au format deja deprinderi de muncă și cultura necesară unei activități.

Cred că pentru toate liceele există posibilitatea însușirii pînă la un anumit nivel a uneia din următoarele două profesiuni :

a) Elevii din ultima clasă de liceu să studieze mecanica și să facă practică de conducere a autoturismului. Fiecare liceu are posibilitatea procurării, din banii încasați în practica din primii ani, a unei mașini I.M.S. Partea teoretică și practică să se predea de către oameni competenți, orele de pregătire să nu fie completări de catedră, care, în acest caz, devin un auxiliar în predarea specialității profesorului.

b) Dobândirea unor cunoștințe practice de electronică. Acest lucru s-ar putea realiza prin profesorii de fizică în modul următor :

Avînd cunoștințe din punct de vedere teoretic în probleme de electronică, ar fi necesar ca ei să participe un anumit timp la un curs organizat în vederea însușirii cunoștințelor practice, ținut de specialiști cu înaltă calificare. Fundamentul format prin natura profesiei, perfecționarea, se efectuează în cadrul prestării ei. Astfel s-ar crea cadre care din toate punctele corespund în ceea ce privește formarea practică.

Evident, în orașele industriale posibilitățile privind alegerea meseriei sînt multiple.

Formarea deprinderilor de muncă, cunoașterea diferitelor tipuri de muncă, însușirea unor meserii pînă la un anumit nivel, dau posibilitatea elevilor să-și cunoască înclinațiile și puterea lor de muncă, fapt ce îi va conduce în orientarea profesională, în așa fel ca toți absolvenții liceelor să poată deveni, după un scurt interval de timp, oameni ai muncii. Numai în acest mod se va crea o concepție sănătoasă asupra valorii muncii. Elevii vor fi efectiv legați de viața țării și vor munci cu înalt simț de răspundere pentru înflorirea patriei și a întregii noastre națiuni socialiste.

LOCUL CLASELOR IX-X ALE ȘCOLII GENERALE ÎN PREGĂTIREA PROFESIONALĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

Cunoscînd importanța pregătirii practice a elevilor din clasele IX—X ale școlii de 10 ani și dorind să popularizeze experiența valoroasă a unor cadre didactice, redacția noastră a organizat în cursul lunii octombrie două „mese rotunde" pe această temă, una în județul Timiș și cealaltă în județul Teleorman.

Interlocutorii noștri și-au expus punctele de vedere și experiența proprie în legătură cu locul unde elevii își desfășoară activitatea practică, cu formele ei de organizare. Ținîndu-se seama de rolul claselor IX—X în sistemul școlii generale, clase menite să dea absolvenților școlii de 10 ani o astfel de pregătire încît aceștia să poată dobîndi într-un timp scurt o calificare prin școlile profesionale sau la locul de muncă, în cadrul schimbului de păreri s-au expus metode și procedee de predare și perfecționare a cunoștințelor tehnologice, de formare a priceperilor și deprinderilor practice. Cei mai mulți dintre participanți au înfățișat și modalități de aplicare în practică a cunoștințelor însușite de elevi la disciplinele de cultură generală și tehnologice.

În județul Timiș, la dezbatere au luat parte: inspector școlar Ștefan Baia, profesor Cornel Brădiceanu, de la Liceul din Periam, inginer Radu Fotea, profesor la Liceul din Făget, profesor Mihai Lazăr de la Liceul din Deta, inspector școlar Cornel Moldovan, profesor Nicolae Neamțu, director adjunct la Liceul din Gătaia, profesor Constantin Nichici de la Liceul nr. 5 din Timișoara, prof. Trifu Petcu, director la Liceul din Ciacova, profesor Ion Stănică, director la Școala generală din Variaș, prof. Ilie Stati, director la Liceul din Recaș.

În județul Teleorman, la dezbatere au participat: inspector școlar general Fernand Chirea, Florea Anghel, instructor cu problemele de învățămînt din Comitetul județean P.C.R., inspector școlar șef Ivan Petrică, inginer Victor Ghițulescu, directorul Fabricii de panouri și tablouri electrice din Alexandria; Ion Neațu, maistru-instructor, Școala generală nr. 1 din Turnu-Măgurele, inginer Gheorghe Florea, inspector pentru învățămîntul profesional și tehnic, profesor Stelian Ciocan, directorul Școlii generale din Islaz; profesor Florea Ganea, directorul Școlii generale din Țigănești; inginer Stelian Dumitrache, directorul Grupului școlar agricol din Roșiorii de Vede, Florea Marinescu, maistru-instructor, Școala generală nr. 2 din Roșiorii de Vede, profesor Gheorghe Stoichiță, directorul Școlii generale nr. 1 din Turnu-Măgurele, inginer Florea Negreanu, inspectoratul I.A.S., profesor Pavel Zaharia, director Școala generală nr. 5 din Alexandria.

Redăm discuțiile mai jos, într-o formă prescurtată.

JUDEȚUL TIMIȘ

Insp. ȘT. BAIA: Activitatea practică a elevilor din clasele IX-X ale școlii generale și a celor din licee s-a desfășurat pe loturile școlare, în atelierele școlilor și în unele întreprinderi. Am căutat ca școlile să-și transforme loturile în terenuri productivo-didactice și să-și completeze suprafața cu 1—5 ha din cadrul C.A.P.-urilor. S-a ajuns la o înțelegere între Inspectoratul școlar și conducerile C.A.P.-urilor, în sensul de a se încheia contracte. Toate școlile din mediul rural au încheiat astfel de contracte, în care se prevede: suprafața atribuită, planul de producție de care școlile se fac răspunzătoare, cine răspunde direct de lucrări ca ele să se desfășoare la nivelul agrotehnic conform cerințelor actuale etc.

Pentru a veni în ajutorul profesorilor de practică, am alcătuit o scrisoare metodică, în care am arătat necesitatea ca loturile să devină adevărate laboratoare ale școlii, iar lucrările să fie legate de producția de bunuri, să-i obișnuiască pe elevi cu munca fizică, să-i ajute să întocmească o planificare a muncii în funcție de calendarul agricol și de planul de culturi etc. Am recomandat ca practica să se desfășoare astfel, încît fiecare elev să facă anumite lucrări prin rotație și să dobîndească deprinderi și priceperi la nivelul agrotehnicii moderne.

Prof. I. STĂNICĂ: În acest sens, doresc să arăt că în mediul sătesc practica agricolă îi ajută pe elevi și în alte ramuri ale producției materiale. Această muncă se poate desfășura fie pe lotul experimental școlar, fie în cadrul C.A.P., fie în atelierele unităților socialiste din comună.

Pentru practica de toamnă de două săptămîni, așa-zisa practică continuă, școala noastră a încheiat contracte cu unitățile agricole, conform cu cerințele acestora. Elevii au fost repartizați pe culturi, ținîndu-se seama atît de programa de învățămînt, cît și de ceea ce unitatea a avut nevoie la un moment dat.

Pentru practica din timpul anului şcolar a elevilor din clasa a X-a, care lucrează direct în producţie, fie în sectoarele agricole, fie în cele industriale, am făcut un contract, prin care C.A.P. se obligă să ne pună la dispoziţie anumite sectoare. Noi avem o seră legumicolă pe 6 ha şi un sector legumicol de 50 ha de la C.A.P. În timpul iernii, lucrăm cu elevii şi în sectorul zootehnic, iar în zilele cînd nu putem ieşi la cîmp, mergem cu ei în atelier, cu băieţii la tractoare, combine sau alte maşini, iar cu fetele la atelierele de croitorie ale cooperativei. Clasele IX-X sînt permanent antrenate în munca practică, pe tot parcursul anului şcolar.

Prof. N. NEAMŢU : La Liceul din Gătaia s-a ţinut seama de specificul localităţii. Mulţi din elevii noştri vor lucra şi în alte ramuri în afară de agricultură. La organizarea practicii în clasele IX-X am căutat ca băieţii să lucreze în întreprinderi de mecanizarea agriculturii, iar fetele la cooperativa de producţie. Desfăşurăm activitatea cu băieţii în mai multe grupe : la strungărie, alezaj, montaj, tîmplărie ; pe lîngă fiecare muncitor am repartizat cîte doi elevi, fiecărui elev i se creează posibilitatea să lucreze efectiv şi să-şi formeze deprinderile necesare operaţiilor pe care le execută, să-şi pună în practică cunoştinţele teoretice însuşite în şcoală. Fetele au fost repartizate la brigada legumicolă, unde au participat la recoltat şi la sortat legume.

Prof. I. STĂNICĂ : Trebuie să recunoaştem că pe elevii noştri îi atrage mai mult oraşul, industria, tehnica modernă ; de aceea, trebuie să avem grijă să le creăm la locul de muncă un climat care să-i atragă. De asemenea, mai trebuie să avem grijă să-i dăm pe copii pe lîngă meseriaşii cei mai buni, care să-i înveţe să-şi însuşească meseria la un nivel ridicat, cît şi deprinderi de comportare civilizată.

Prof. I. STATI : Sînt de părere că nu trebuie să mergem pe linia unei specializări prea limitate, ci, în primul rînd, să urmărim educarea la elevii noştri a dragostei pentru muncă. Pentru a fi atraşi de munca în C.A.P. sau I.A.S., cred că trebuie să le asigurăm acolo condiţii moderne de desfăşurare a practicii. De aceea, am făcut în aşa fel ca la incubatoare, fetele să lucreze în halat alb, pentru că ştim că le place aceasta. La I.A.S., unde se cresc 2 000 vaci de lapte, totul se face mecanic : mulsul, furajarea, curăţitul grajdului. Aşa e şi la Recaş şi la Variaş şi în alte locuri. La Recaş, atît legumicultura, cît şi zootehnia şi viticultura sînt mecanizate. Tinerii, fiind antrenaţi în procese modernizate de muncă, nu mai simt nevoia să meargă la centru.

Prof. M. LAZĂR : Elevii din clasele IX-X merg în ramura industrială, întrucît oraşul Deta are un profil industrial şi necesită un număr tot mai mare de muncitori calificaţi.

Consultîndu-ne cu organele locale, am stabilit ca băieţii să facă practica în sectorul industrial, prin rotaţie, trecînd de la atelierul mecanic-auto la cel de electrician-auto şi de sudor mecanic, astfel încît fiecare să facă cunoştinţă cu aceste trei meserii. Fetele, de asemenea, au fost împărţite în 5 grupe, după numărul atelierelor fabricii de confecţii din localitate : croitorie de bărbaţi, de femei, de copii, tricotaje şi mănuşi, trecînd prin rotaţie prin toate aceste 5 ateliere.

În Deta, noi am organizat anul trecut, o microfermă sau aşa-zisă micro-biobază, după cum ni s-a indicat. Am încheiat contract cu C.A.P. pentru 5 ha, unde am cultivat mai multe feluri de legume şi am obţinut şi producţie bună, îndeosebi la sfecla de zahăr, care a dat un randament deosebit. Toate lucrările au fost efectuate de elevi, de la praşilă pînă la recoltat.

Prof. I STATI : La Recaș noi avem un teren pe care îl cultivăm în fiecare an alternativ, fie cu porumb, fie cu altă cultură. Avem și două grădini profilate după cerințele predării agriculturii și biologiei la clasele V-VIII. Am amenajat o seră a liceului pe 18 m.p., în care facem lucrările biologice care se cer în seră. Pe cei 2 000 m.p., împărțiți foarte judicios de profesorii de științe naturale și agricultură în sector pomicol, legumicol etc., am realizat o producție de 1 000 kg. varză, ceapă, roșii etc. pentru internatul școlii.

În Recaș am acordat atenție și culturii florilor, cu care am înfrumusețat orașul. Le-am cultivat în seră și în răsadnițele școlii. Cred că se pot realiza multe cu aceste microferme, dacă profesorii de științe naturale și agricultură sînt pasionați de munca lor și știu să atragă și pe copii. Copiii au semănat, au repicat și pentru cointeresarea lor au primit și ei flori și legume pentru acasă.

Prof. M. LAZĂR : La Deta, pe lîngă microfermă, noi avem și un lot școlar. Am folosit și curțile grădinilor de pe lîngă școală și internat, pe care le cultivăm de trei ani și nu numai cu rol comparativ și demonstrativ, căci pentru aceasta am rezervat un mic lot botanic. Cea mai mare suprafață e destinată producției. Pe lotul pe care am lucrat s-au realizat 400 kg roșii, varză, spanac, morcovi, salată verde timpurie, ridichi de lună, iar pentru toamnă cultivăm morcovi, pătrunjel și altele. Salata și varza timpurie încă nu se găseau pe piață cînd noi le aveam deja la internat. Acestea sînt produse de răsadnițele școlii. Mai cultivăm și trifoi pentru iepurii de casă de la crescătoria școlii și pentru albine.

Prof. T. PETCU : Și la Ciacova activitatea productivă a elevilor se desfășoară într-un ritm susținut. Pornind de la sarcinile învățămîntului, am urmărit ca, prin aceste activități, să formăm atît îndemînări de muncă practică, cît mai ales convingerea și dragostea elevilor pentru muncă. Dar, activitatea practică nu trebuie să capete un caracter idilic, căci elevului trebuie să i se prezinte rezultatele concrete, pentru a-l convinge de valoarea muncii. De aceea, am căutat în mod permanent ca munca în microfermă să aibă o finalitate. Liceul nostru are o grădină pe malul Timișului, pe care am irigat-o prin conducte subterane ; la aceasta am adăugat o crescătorie de porci. De ani de zile această fermă asigură hrană pentru 150—200 elevi. Microferma noastră are un plan precis. S-a urmărit și realizarea unui plan bugetar, de venituri și cheltuieli. Anul trecut am realizat peste 60 000 lei, deși prețurile noastre sînt aproape pe jumătate față de cele ale pieții.

Am amenajat cu elevii și o pepinieră cu 30 000 pomi ornamentali, din care anul acesta am realizat 12 000 lei, care au intrat în vistieria școlii. Din creșterea viermilor de mătase am realizat anul acesta 5 300 lei.

Organizarea practicii la clasele IX-X urmărește pregătirea elevilor pentru o meserie. Practica de o zi pe săptămînă la clasa a IX-a se desfășoară cu băieții în atelierele locale. Cu fetele am organizat practica în atelierele meșteșugărești, de pildă, la atelierele cooperativei „Sîrguința", la croitorie și la covoare. Am ținut seama de atribuțiile femeilor în familie și am creat surse de pregătire a fetelor pentru a deveni bune gospodine și mame, pentru a ști să confecționeze singure îmbrăcăminte pentru copii și cele necesare căminului lor.

Ing. R. FOTEA : Liceul din Făget a încheiat un contract cu autobaza, pentru ca elevii să-și poată desfășura practica acolo, pînă se va realiza un atelier în școală. Elevii manifestă mult interes pentru meseria de conducător auto, care îi atrage în mod deosebit. Eu, care îi învăț pe elevi conducerea auto și-i inițiez în cunoașterea pieselor unei mașini — de pildă, demontarea unei pompe de ulei și montarea ei la loc — pot spune că ei sînt deja capabili să se descurce în această meserie.

Prof. I. STĂNICĂ : Dar, se pune și problema : cine predă cunoștințele industriale ? Cred că în fiecare comună cu aspect de oraș — de exemplu, Făgetul — trebuie să fie profilate unele școli pe specific industrial. Copiii trebuie să pornească nu de la zero, ci de la anumite cunoștințe de mecanizarea agriculturii însușite în școală. De exemplu, cînd le facem cunoștință cu tractorul, elevii deja să știe cîte ceva.

Prof. C. NICHICI : Aș dori să menționez că lucrez la o școală din orașul Timișoara. În clasa a X-a, la care sînt și diriginte, s-a încheiat contract cu întreprinderea „Electrometal", unde am început practica în producție. Tinerii s-au familiarizat în scurt timp cu muncitorii și au început de la operațiile cele mai simple, trecînd apoi la altele mai complexe. Fosta clasă a IX-a, acum clasa a X-a, continuă practica cu specificul electrotehnic. În prezent, elevii lucrează și execută la masa de lucru orice operație pe care o execută un muncitor. În timpul practicii, le putem forma o pasiune pentru munca productivă. În școala noastră, specificul este electrotehnic, dar noi nu confecționăm piese, ci le primim și le asamblăm. Facem doar montaj de corpuri fluorescente. Majoritatea elevilor doresc ca la absolvirea clasei a X-a să rămînă să lucreze în întreprinderea respectivă.

Prof. C. BRĂDICEANU : La noi, la Periam, urmărind absolvenții clasei a VIII-a în ultimii trei ani, am constatat că majoritatea nu lucrează în agricultură. Avem acolo o fabrică cu 260 muncitori, care peste un an-doi va avea circa 1 000. Pentru practica în producție ne-am orientat spre această fabrică. Practica continuă, cea de două săptămîni, am organizat-o la I.A.S., pe diferite culturi. În clasa a X-a am organizat practica la sectorul zootehnic. Inginerul zootehnist le-a arătat elevilor cum se desfășoară procesul de producție al fermei, cum îngrijesc muncitorii animalele, apoi le-a explicat cum un muncitor poate fi retribuit fie cu 1 700 lei, fie cu o sumă mai mică, în funcție de calitatea și cantitatea muncii sale. Practica s-a început cu alegerea terenului pentru cultură, cu parcelarea lui, cu pregătirea pentru însămînțat, întreținerea lui, iar toamna s-a mers la recoltare.

Prof. C. NICHICI : Vă rog să-mi permiteți să ridic următoarea problemă : dacă după absolvirea clasei a X-a elevul se înscrie în școala profesională, cu ce i-a ajutat lui practica în agricultură, în sectorul zootehnic, de pildă, în viitoarea profesiune ?

Insp. C. MOLDOVAN : Dacă se face o justă orientare școlară și profesională, iar practica elevilor în mediul urban se organizează în mod judicios, pregătirea practică primită de elevi pe băncile școlii are eficiență.

Constatăm, însă, că atelierele din cadrul liceelor și școlilor de cultură generală sînt foarte slab dotate, de aceea inspectoratul școlar și-a propus să realizeze un atelier-tip, care să fie dotat prin contribuția tuturor școlilor profesionale, pentru ca măcar pe grupe de școli să se obțină astfel de ateliere în care să poată lucra elevii.

Pot afirma că elevii, oriunde au lucrat, s-au familiarizat cu desfășurarea în mare a muncii productive, cu amplasarea secțiilor, și-au însușit unele procese tehnologice mai simple. Dar, cel mai important rezultat e faptul că ei au cunoscut satisfacția unei munci realizate de ei. Majoritatea elevilor s-au încadrat în disciplina de producție, au înțeles importanța nepărăsirii locului de muncă și a realizării sarcinilor de producție. Cu această ocazie, diriginții au putut să depisteze mai bine înclinațiile elevilor.

Prof. I. STATI : Este adevărat acest lucru, dar profesorul are în normă numai 4 ore de practică, de exemplu, pentru agricultură. Ce facem, însă, dacă unii copii au preferință pentru zootehnie, alții pentru creșterea păsărilor, alții pentru legu-

micultură etc., iar profesorul nu-i poate supraveghea şi îndruma pe toţi, fiind prea puţin timp împreună cu ei ? De aceea, eu zic că e bine să i se dea profesorului de practică normă întreagă, ca să poată conduce practica elevilor în bune condiţii.

Prof. I. STĂNICĂ : În legătură cu îndrumarea elevilor, cred că profesorul trebuie să aibă rolul conducător. Deci, el trebuie să fie pregătit bine atît teoretic, cît şi practic. Acolo unde profesorul nu dă exemplu personal în activitatea practică, mai ales în cea agricolă, elevii rămîn nepregătiţi. Prin pregătirea sa, profesorul dă dovadă şi celor din întreprinderi că el ştie ce vrea şi ce urmăreşte prin practica elevilor săi. E nevoie ca tehnicianul să vadă că profesorul cunoaşte procesul de producţie, măcar teoretic. Profesorul trebuie să acorde multă atenţie organizării practicii, să meargă cu o zi înainte în sector, să ştie unde va duce pe elevi şi ce vor face acolo. Nu e nevoie să-i ducă lîngă ingineri, ci lîngă cei mai buni meseriaşi, care să aibă şi o comportare corespunzătoare, ca elevii să fie feriţi de comportări mai puţin demne. Propun ca locurile pentru practică să fie alese cu grijă, anume numai acelea care se pretează la o tehnică înaltă (chimizare, electrificare, mecanizare), încît copiii să se deprindă cu tot ce este mai avansat în producţie.

Insp. ŞT. BAIA : Inspectoratul şcolar a organizat pentru îndrumarea profesorilor în fiecare an două cursuri a cîte trei zile (unul la începutul anului şi unul în vacanţa de primăvară), unde li s-au dat indicaţii privind realizarea programelor şcolare. Inspectoratul a elaborat şi o scrisoare metodică, pe care a trimis-o şcolilor. Se va iniţia şi un curs pe lîngă Institutul agronomic, unde profesorii vor putea lucra efectiv, pentru a-şi spori capacitatea de îndrumare a elevilor.

Îndrumarea elevilor în practică este în primul rînd sarcina profesorului, căci chiar dacă specialistul vine cu date de specialitate, tot profesorul trebuie să verifice însuşirea acestora. Profesorul trebuie să pregătească şi pe specialist, pentru că nu toţi specialiştii (care sînt ingineri sau maiştri) ştiu să explice unele lucruri elevilor, iar profesorul trebuie să intervină cu lămuriri potrivite cu nivelul clasei.

Prof. M. LAZĂR : Vreau să adaug că muncitorii care au pe lîngă ei elevi de îndrumat devin implicit şi instructori. La începutul anului şcolar, am stat de vorbă cu ei şi am ales pe cei mai buni, care să prezinte garanţia că, pe lîngă pregătirea practică, vor învăţa lucruri bune pe copii. Cred că e necesar ca toţi profesorii care răspund de practică să discute cu maiştrii şi cu muncitorii din fiecare atelier. În şcoala noastră, profesoara care îndrumă practica fetelor trece des prin secţiile de croitorie, tricotaje, mănuşi şi supraveghează activitatea fiecărei eleve în parte.

Prof. N. NEAMŢU : La liceul din Gătaia am constatat că elevii au venit cu multe cunoştinţe de activitate practică, datorită bunei pregătiri primite de la profesorii lor. În organizarea practicii elevilor, la început este nevoie de unele explicaţii prealabile şi de făcut legături cu cunoştinţele predate în clasă, lucru pe care nu-l poate face muncitorul. De exemplu, la fizică ei învaţă despre forţa centrifugă ; mergînd la I.M.A., văd regulatorul de la pompa de injecţie şi recunosc imediat, ajutaţi şi de profesori, că acesta funcţionează pe baza forţei centrifuge.

Prof. M. LAZĂR : În ce priveşte orientarea elevilor spre producţie, părerea mea este că în decursul unui an elevul are timp suficient pentru a-şi da seama ce anume meserie şi-ar putea alege. În clasa a X-a de la şcoala noastră, el face cunoştinţă cu trei meserii : mecanic auto, electrician auto, sudor mecanic şi poate alege să facă practică la una din acestea, la care se stabileşte. În felul acesta, cred că se poate asigura şi o pregătire mai temeinică în ramura respectivă.

Cred că stabilirea a 4 ore de practică pe săptămînă este totuşi prea puţin pentru un elev de clasa a X-a. Ţinînd seama de dezvoltarea psiho-fizică a ele-

vilor la această vîrstă şi întrucît se pune problema să-i apropiem de timpul de lucru asemănător cu al muncitorilor, consider necesară fixarea a 6 ore de practică pe săptămînă pentru elevii claselor IX-X.

Prof. N. NEAMŢU : În ce priveşte repartizarea orelor de practică, aş vrea să arăt că în clasa a V-a s-au redus temele şi nivelul de predare la agricultură. Apreciez ca negativ lucrul acesta. Aş propune ca în clasele V-VI-VII să se predea noţiuni teoretice la nivelul care se pretinde şi acestea să nu se mai reia în clasa a IX-a. Cred că elevii de clasa a V-a din mediul rural pot însuşi noţiuni despre sol şi plante, căci ei sînt zilnic între plante şi lîngă maşina de semănat. În clasele VIII-IX-X, să înveţe despre mecanizarea, electrificarea şi chimizarea agriculturii, cunoştinţe care nu pot fi înţelese în clasa a V-a, lipsindu-le pregătirea teoretică, deoarece la fizică şi chimie nu s-au învăţat aceste lucruri.

După cum a rezultat şi din discuţia purtată aci, la şcoala din Ciacova, Deta şi din majoritatea localităţilor, există baza materială necesară. La Liceul din Gătaia, am obţinut de asemenea rezultate frumoase cu elevii în mecanizarea agriculturii, în special la tractoare. La liceul nostru s-ar putea obţine un tractor pe care elevii să facă practică. Desigur, nu poate fi vorba să execute un elev o operaţie de recondiţionare şi întreţinere, aceasta făcîndu-se la întreprindere. Dar în 3 ore, cîte avem acum rezervate în programă pentru această temă, nu se poate elucida tema despre tractor, elevilor li se dau cunoştinţe prea sumare. Consider că tema aceasta trebuie tratată pe larg la clasele IX-X, tractorul fiind cea mai importantă maşină agricolă şi pe principiile sale de funcţionare bazîndu-se în genere şi alte maşini.

Îmi permit să nu fiu de acord cu acei colegi care susţin că elevii claselor IX-X pot face numai operaţii mărunte, întrucît personal am lucrat cu elevii şi am constatat că ei au putut să demonteze tractorul piesă cu piesă şi l-au montat.

Prof. T. PETCU : Desigur, absolvenţii şcolii de 10 ani vor trebui să urmeze o altă şcoală, care să le dea o profesiune, după o practică de 6 luni sau de un an. Şcoala noastră trebuie, însă, să le asigure, pe lîngă educaţia pentru muncă, şi o pregătire cît mai apropiată de cerinţele unei profesii. Mă raliez punctelor de vedere exprimate aci, care consideră necesară prelungirea zilei de practică de la 4 la 6 ore.

Insp. ŞT. BAIA : Consider îndreptăţite părerile exprimate cu privire la prelungirea practicii în clasele IX-X la 6 ore. Cred că orele prevăzute la clasele V-VIII sînt suficiente. Programele şcolare prevăd să se facă o selecţie a materialului şi ca atît teoria cît şi practica să se adapteze la condiţiile pedoclimatice locale, deci profesorul nu este obligat să predea întregul material, căci nu ajung orele, ci să adapteze programa la condiţiile localităţii. Cei ce-au procedat în acest fel au avut timp să predea cunoştinţele prevăzute de programă. În ce priveşte studierea tractorului, cele 3 ore sînt insuficiente, dar putem găsi timp prin reducerea unor capitole din lecţie, sau se pot comasa două lecţii într-o oră, aceasta depinde de orientarea profesorului.

Susţin că trebuie să se pună accent pe partea de mecanizare, de chimizare şi de irigare a agriculturii, cu care se vor întîlni elevii în agricultura modernă, fiind cunoscut că nu se mai poate vorbi pe viitor de o agricultură extensivă, ci de una intensivă.

Prof. I. STATI : Am ajuns la constatarea că este bine ca manualul şi programa de agricultură să se bazeze pe un alt sistem de expunere : planta să se predea în condiţiile pedoclimatice de pregătire a solului, nu întîi să li se spună despre plantă, apoi despre tractor etc., ci trebuie să pregătim pe elev ca el să

ştie să le coreleze. Deci, la clasele IX-X am putea restructura manualele pe bază de sistem şi atunci n-ar mai fi problema ca pînă la data cutare să se facă lecţii, la data cutare practică şi aplicarea celor învăţate.

Prof. I. STĂNICĂ : Ma raliez părerii exprimate ca predarea să se facă pe sisteme. De pildă, în clasele V-VIII, accentul să cadă pe cultura plantelor, iar în clasele mari să punem accent pe industrializare şi pe specializare. Ştiind că tehnica se dezvoltă cu paşi repezi şi că fiecare an aduce ceva nou în acest domeniu, propun ca inspectoratul să organizeze cursuri de reciclare cu profesorii, prin cursuri postuniversitare, să-i pună pe aceştia în temă cu problemele actuale ale tehnicii.

Prof. I. STATI : Într-adevăr, este foarte necesară ţinerea pasului cu noutăţile tehnice. Ca materie de cultură generală, electrotehnica, în condiţiile moderne actuale, e binevenită. Chiar dacă nu avem condiţii dintre cele mai bune de aplicabilitate în practică în toate localităţile, într-o societate modernă, cînd totul se bizuie pe electrotehnică, cînd toţi cetăţenii au radio, televizoare etc. este necesar ca elevii să aibă astfel de cunoştinţe, măcar pentru utilitate practică sau pentru informare.

Dezbatere realizată de
DINCA SOARE

JUDEŢUL TELEORMAN

Insp. g-ral. FERNAND CHIREA : Problemei pregătirii practice a elevilor din şcoala de 10 ani i-am acordat multă atenţie şi am căutat mai întîi să asigurăm o bază didactico-materială care să permită instruirea elevilor în primul rînd în atelierele-şcoală, urmînd ca apoi ei să-şi continue instruirea practică în întreprinderile industriale şi agricole. Elevii şcolilor sătesti de 10 ani au făcut practică în sectoarele zootehnice şi legumicole, sectoare care au o permanenţă a lucrărilor în tot timpul anului. Am folosit de asemenea condiţiile pe care ni le oferă unităţile intercooperatiste — complexe de sere, solarii, sere înmulţitori etc.

Ţinînd seama de importanta sarcină care revine şcolii generale de 10 ani pe linia formării priceperilor şi deprinderilor de muncă productivă, în scopul integrării în muncă a elevilor după absolvirea acestei şcoli, părerea mea este că trebuie introduse mai multe elemente de profesionalizare.

Instr. FLOREA ANGHEL : Mă raliez părerii tov. Chirea, că elevii şcolii generale trebuie să capete mai multe deprinderi pe linia instruirii lor practice. În privinţa aceasta trebuie studiată mai temeinic şi baza materială de care dispun şcolile, ca şi corpul de cadre. Poate este bine să ne gîndim la depistarea unor şcoli, le-aş zice pilot, în care avem asigurate toate condiţiile pentru a da elevilor o profesie.

Insp. şef IVAN PETRICĂ : În judeţul Teleorman funcţionează în prezent 53 şcoli generale, din care 25 cu clasele IX-X, iar restul cu clasa a IX-a, astfel că noi vom reuşi să generalizăm învăţămîntul de 10 ani cu un an mai înainte de cît prevedea Legea învăţămîntului.

Dacă la absolvirea şcolii generale de 10 ani tînărul trebuie să posede o pregătire profesională şi cetăţenească temeinică, încît să se poată încadra în producţie, eu consider că această pregătire trebuie făcută pînă în clasa a VIII-a. În clasele IX-X să se înceapă chiar o anumită specializare. În acest sens vreau să subliniez ideea unei bune concordanţe între programele de instruire practică pe parcursul

întregii şcoli de 10 ani. Mă gîndesc că elevii ar trebui pregătiţi să facă faţă şi în acele sectoare legate de perspectivele economice, în general, şi de cele ale judeţului, în special.

În condiţiile judeţului nostru, găsesc că în etapa actuală ar fi nevoie de pregătirea unor specialişti în unele meserii deficitare, cum ar fi îndeosebi în domeniul construcţiilor, cu toată gama de meserii pe care le implică acest sector.

O altă problemă pe care vreau să o subliniez este aceea că pe viitor elevii claselor IX-X nu vor fi nişte reziduuri care nu au intrat în alte şcoli, ci, pe baza unei juste orientări profesionale, ei vor şti la sfîrşitul clasei a VIII-a că vor urma clasele IX-X în satul lor şi că vor căpăta o anumită pregătire profesională. Pregătirea practică trebuie să se efectueze însă pe fondul unei pregătiri generale ştiinţifice serioase. Pe măsură ce vom căpăta experienţă, în anii următori, planul de învăţămînt va mai putea fi îmbunătăţit.

Ing. VICTOR GHIŢULESCU : Consider că trebuie să păstrăm aspectul general al învăţămîntului de cultură generală de 10 ani şi anume să nu ne îndepărtăm prea mult de fondul unui program de pregătire, în special de cultură generală, legat de o pregătire practică. Părerea mea este că un om care are o cultură generală bine fondată poate să acumuleze, să asimileze foarte repede şi elementele pregătirii practice. Asupra problemei dacă la sfîrşitul şcolii generale de 10 ani elevii trebuie să obţină un certificat de calificare trebuie să ne gîndim foarte bine. Consider că trebuie găsită o modalitate de împletire a cunoştinţelor teoretice cu cele practice, pentru ca la sfîrşitul şcolii de 10 ani elevii să aibă o orientare profesională temeinică. Omul nu trebuie să înveţe o meserie doar din obligaţia de a cîştiga pentru a se întreţine el şi familia sa, ci pentru a lucra din plăcere ; numai în acest fel produsele muncii vor fi de bună calitate.

O altă problemă pe care vreau să o subliniez este aceea ca profesorii de instruire practică să ţină o strînsă legătură cu întreprinderile industriale şi agricole unde vor lucra elevii. Este drept că întreprinderile industriale sau agricole în care elevii şcolii de 10 ani efectuează practică întîmpină o anumită greutate. Fiecare întreprindere are un plan de producţie, de activitate, care este deranjat. Dar, dacă ne gîndim în sens larg, cîştigul nostru este mai mare. Problema este demnă de luat în consideraţie. După terminarea şcolii de 10 ani, elevul, avînd o bună pregătire teoretică şi practică, va putea fi calificat, în funcţie de meserie, într-un timp foarte scurt.

Maistru ION NEAŢU : Părerea mea este ca practica să se desfăşoare în atelierul-şcoală, pentru că în întreprinderi elevul nu poate să capete toate îndrumările tehnice asupra tuturor fazelor necesare executării unui obiect. Eu consider că şcoala de 10 ani poate da o meserie. În ce priveşte lucrările practice, eu am depăşit întrucîtva programa, executînd lucrări mai complexe, finite, pe care le-am valorificat prin expoziţia organizată de şcoală. Ar fi bine ca la fiecare început de an şcolar să se facă un plan de aprovizionare a şcolilor cu materialele necesare activităţilor practice.

Programele pentru clasele IX—X nu aduc nimic nou faţă de clasele V—VIII, abundă încă generalităţile. În această problemă aş propune o diversificare a programei de învăţămînt şi anume : în clasa a V-a să se facă traforaj, iar spre sfîrşitul anului, tîmplărie sau lăcătuşărie, lucrări în lemn ; în clasa a VI-a să se aprofundeze aceste cunoştinţe, dar mai simplu faţă de clasa a IX-a, cu anumite chestiuni privind cunoaşterea materialelor, uneltelor, a locului de muncă, a felului în care este amenajat un loc de muncă. În clasa a IX-a, sau chiar din

clasa a VIII-a, la lăcătușărie-electrotehnică să se includă desenul tehnic. Cum să faci muncitor din absolventul școlii generale, dacă nu cunoaște desenul tehnic, nu știe să întocmească o schiță ?

Insp. g-ral FERNAND CHIREA : Este incontestabilă necesitatea introducerii desenului tehnic și a corelației dintre diferitele discipline. Desenul tehnic poate fi predat cu bune rezultate de către profesorul-maistru. Este adevărat însă că la ora actuală aceștia nu au pregătirea necesară și de aceea subliniez necesitatea ca de urgență ei să fie cuprinși în cursuri de perfecționare.

Ing. GHEORGHE FLOREA : Sînt de părere ca școala generală de 10 ani să dea o preprofesionalizare. Aș vrea să ridic însă două probleme și anume : 1) ca în școala sătească să se pună un mai mare accent pe activitățile gospodărești și 2) în privința practicii în agricultură, așa cum se desfășoară ea acum, putem vorbi de o orientare profesională și nu de o profesionalizare. Cred că centrul de greutate al practicii agricole în mediul sătesc trebuie să cadă pe mecanizarea agriculturii și aceasta în special pentru băieți. În ce privește fetele, ele ar putea fi îndrumate spre alte ramuri, ca horticultură, zootehnie etc. (2 ore de activitate gospodărească, de exemplu și 2 ore de practică agricolă).

Insp. g-ral FERNAND CHIREA : Pentru a asigura un conținut multilateral și diversificat practicii agricole a elevilor din școala generală este necesar ca fiecare școală să aibă un lot școlar — o fermă didactică. Acest teren nu trebuie să fie prea mare, în funcție totuși și de numărul elevilor, dar să permită efectuarea de demonstrații științifice. Antrenarea elevilor pentru menținerea culturilor pe timpul verii nu duce la o supraîncărcare, pentru că nu mai este vorba de lecții, ci de o muncă plăcută, de cercetare, de observare în mijlocul naturii. Această activitate are și un aspect educativ ; elevii nu pot trece cu indiferență pe lîngă ferma școlii și să nu-și urmărească rezultatele propriei lor munci.

Prof. STELIAN CIOCAN : În anul școlar 1969—1970, elevii clasei a IX-a, viitoarea promoție a școlii de 10 ani, au efectuat practica în producție în cadrul unităților agricole, în cooperativele agricole de producție și în întreprinderile de mecanizare a agriculturii. Munca s-a desfășurat în brigăzi și echipe, avînd ca responsabil un brigadier, respectiv șefi de echipă, dintre cei mai corespunzători. Din perimetrul cooperativei agricole de producție, școlii i s-a repartizat un teren pe care s-au însămînțat mai multe culturi pe suprafețe între 1—1 1/2 ha. Rezultatele obținute în urma lucrărilor efectuate sînt foarte grăitoare. Voi da următorul exemplu : planul de producție al cooperativei a fost la porumb de 3 000 kg la ha, iar școala a realizat 3 100 kg. Consider că munca efectuată de elevi trebuie să fie normată și retribuită, iar fondurile obținute să fie folosite la autodotarea școlii.

În ce privește pregătirea practică a fetelor, școala noastră a organizat 3 cercuri de activitate gospodărească — cusături, lucrări practice de croitorie și de menaj. Ar fi indicat să se meargă nu pe linia cercurilor, ci a atelierelor-școală.

Prof. FLOREA GANEA : Consider că practica agricolă a elevilor este mult mai folositoare dacă se face în cadrul microbazelor școlare. Deși avem clasa a IX-a numai din acest an, noi am asigurat încă de acum 2 ani baza practicii agricole a elevilor pe lotul școlar, lot pe care îl putem considera model. El are o suprafață de peste 2 500 m^2 și este împărțit în 2 parcele : pe una am plantat o livadă de pomi fructiferi, spațiul dintre ei fiind folosit pentru diferite culturi, pe cealaltă parcelă am cultivat tomate (anul trecut am obținut peste 5 000 kg roșii). Noi căutăm să aplicăm tot ce este mai modern în ce privește întreținerea culturilor — irigarea, chimizarea, folosirea de biostimulatori, metode și procedee pe care elevii și le-au însușit în cadrul cercului tinerilor naturaliști și la sera intercooperatistă.

De aceea, este necesar ca noi să vedem care sînt posibilităţile concrete în comuna noastră şi să ducem elevii să participe la acele activităţi unde munca se desfăşoară la nivelul unei tehnici avansate. Munca să se desfăşoare în cadrul şcolii şi numai în anumite ocazii elevii să meargă în alte unităţi.

Propun ca în cadrul şcolii să fie înfiinţate nişte chioşcuri în care să se desfacă produsele obţinute de pe lotul şcolar, suma obţinută revenind şcolii pentru autodotare.

Ing. STELIAN DUMITRACHE : Tovarăşul inspector general Chirea spunea că ne găsim într-un stadiu cînd şcolile de 10 ani, şi în special clasele IX—X, au o bază materială pentru practică încă slabă. Eu propun ca atelierele şcolilor să fie dotate cu maşini unelte bune, moderne, încît copilul să pună cu dragoste mîna pe ele. Să existe de asemenea maşini-unelte demontabile şi montabile, pentru ca elevul să-şi formeze treptat unele deprinderi practice. În acest scop se pot folosi atelierele şcolilor profesionale.

În ce priveşte mediul sătesc, activităţile practice să fie orientate spre mecanizarea agriculturii, iar pentru fete să se intensifice activităţile practice gospodăreşti.

Pentru a ridica la nivelul necesar practica elevilor avem nevoie de cadre de specialişti. La ora actuală, maiştrii care conduc activităţile nu sînt la nivelul corespunzător sarcinilor ce le revin. Ar fi de dorit ca pentru perfecţionarea acestora să se înfiinţeze catedre de specialitate care să fie coordonate de către specialişti la nivel de inspectorat şcolar judeţean. Aş mai face propunerea ca clasele IX—X să fie patronate de către o întreprindere — în mediul sătesc de către C.A.P., iar la oraş de către o întreprindere industrială. Această patronare nu o văd în sensul ca întreprinderea să conducă şcoala, ci să-i faciliteze obţinerea unor materiale etc.

Nu sînt de acord cu antevorbitorii mei ca produsele obţinute să fie vîndute prin şcoală, ci prin C.A.P. sau unităţile comerciale locale.

Desenul tehnic este bine să fie predat de către maiştrii, care prin însăşi munca lor sînt obligaţi să execute la tablă secţiuni din piesele pe care le execută.

Ing. VICTOR GHIŢULESCU : O idee pe care vreau să o subliniez este aceea că în pregătirea practică a elevilor trebuie să ne orientăm în funcţie de economia judeţului. Încă din clasele anterioare, elevii trebuie să ştie ce se produce în localitatea lor şi cum. În ce priveşte pregătirea elevilor, de ce nu am putea spune că un elev din clasa a IX-a care nu ştie să facă nimic nu poate să îndrăgească meseria de electrician, de exemplu, dacă noi ştim să o sădim în el şi apoi să o cultivăm.

Maistru FLOREA MARINESCU : Predau lucrările practice din 1958 şi iniţial şcoala nu a avut nici o bază materială. Astăzi, însă, prin autodotare, atelierul este la nivelul unei şcoli profesionale. În aceste ateliere, elevii, începînd din clasa a VIII-a, efectuează gradat diferite operaţii, ajungînd ca în clasele IX—X să facă lucrări complexe, obiecte care pot fi valorificate în comerţ, lucrări de calitate superioară. Eu cred că după absolvirea şcolii de 10 ani un elev poate să se integreze în producţie pe baza unei probe practice. Cei care vor fi insuficient pregătiţi să urmeze o şcoală de calificare de scurtă durată. Propun ca atelierele şcolare să fie dotate cu maşini, dimensionate pe măsura elevilor, cu care să putem realiza o producţie de calitate superioară, iar produsele — obiecte utile — să fie valorificate prin unităţile comerciale. Pentru aceasta este necesară asigurarea cu materie primă. Prin producerea acestor obiecte utile nu însemnează că noi nu respectăm programa. Se prevede, de exemplu, îndoirea sîrmei în diferite feluri. Oare această sîrmă îndoită nu poate fi asamblată ca o plasă de grilaj şi expusă undeva pentru a primi comenzi ?

Insp. g-ral FERNAND CHIREA : Elevii trebuie însoţiţi şi supravegheaţi în cadrul practicii în industrie de cei mai buni maiştri, muncitori cu înaltă calificare ; ins'st asupra acestui lucru şi sub aspectul educativ.

Fără o strînsă legătură cu producţia, şcoala de 10 ani nu-şi dă roadele în ceea ce priveşte preprofesionalizarea elevilor şi mai ales profesionalizarea, pentru care militez pentru unele meserii şi pentru unii elevi.

Propun introducerea planului de producţie în atelierul-şcoală, cel puţin experimental. Cred că numai atunci practica îşi capătă locul ei binemeritat şi noi avem posibilitatea să-l introducem în cîteva şcoli din judeţ. Prin introducerea acestui plan se uşurează aprovizionarea cu materie primă, iar produsul, conform programei, îşi capătă şi valoare economică atunci cînd se manifestă pretenţii şi grijă pentru valorificarea lui. Nu este de loc rău chiar elevul să vîndă produsul, bineînţeles nu oriunde şi oricum, căci în felul acesta pregătim şi viitori gestionari.

În legătură cu diversificarea practicii ţin să menţionez că în viaţa satului au apărut secţii de prestări de servicii ale cooperativei meşteşugăreşti, pe care le-am putea folosi foarte bine ca locuri de practică pentru elevi. Noi ne-am ferit să organizăm practica elevilor în locuri cu profil administrativ, pentru că sîntem călăuziţi de ideea că şcoala generală de 10 ani trebuie să răspundă comenzii ei sociale, aceea de a integra cît mai repede tineretul în viaţa productivă a ţării.

O ultimă problemă pe care vreau să o abordez este cea a programelor. Ele trebuie să păstreze un cadru larg didactic, să nu fie programe stas pentru toate şcolile, indiferent de regiune. Fiecare judeţ şi fiecare cadru didactic să-şi poată manifesta individualitatea.

Prof. GHEORGHE STOICHIŢĂ : Eu susţin că nu poate exista un meseriaş bun fără o pregătire culturală generală bună. Noi nu pregătim nişte meseriaşi înguşti, ci tineri cu o înaltă pregătire tehnică-culturală.

Pregătirea practică se poate face mai bine în atelierul-şcoală decît în diverse întreprinderi dacă maistrul, care este şi profesor, are o bună pregătire pedagogică, metodică şi este în pas cu cuceririle ştiinţei. În acest sens, Ministerul Învăţămîntului ar trebuie să acorde o mai mare atenţie pregătirii acestor cadre.

În ce priveşte problema manualelor este un lucru lăudabil că s-au editat astfel de cărţi pentru fete. De ce să nu fie posibilă elaborarea unor astfel de lucrări şi pentru băieţi ?

Programele pentru clasele IX—X sînt deficitare, întrucît bat pasul pe loc, se reiau lucruri care s-au mai făcut în clasele anterioare. În scopul de a trezi interesul elevilor, noi am depăşit prevederile programei şi putem spune cu rezultate bune.

Aici s-a discutat pînă unde mergem cu pregătirea practică a elevilor. Atît părinţii, cît şi elevii, vor ca la sfîrşitul clasei a X-a să-şi capete recompensa eforturilor făcute. De aceea, mă raliez propunerii făcute ca pe baza unor forme legale, a unui examen consemnat într-un document, cei mai buni elevi să poată merge direct în producţie. În şcolile unde practica se face în ateliere-şcoală, la sfîrşitul clasei a IX-a să se facă o practică continuă în întreprinderi, iar la sfîrşitul clasei a X-a aceasta să fie şi mai lungă.

Ar fi bine ca în programă, care prevede prelucrarea lemnului, a metalului şi cîteva elemente de electrotehnică, să se includă şi unele teme care să dea posibilitate absolvenţilor a 10 clase să-şi aleagă şi alte specialităţi pe care le îndrăgesc, urmînd cursurile scurte de calificare.

Programa activităţilor practice pentru fete ar trebui să insiste mai mult asupra activităţilor gospodăreşti, în special în şcolile de la sate. Fetele noastre pot

produce mai mult decît este prevăzut de actuala programă. Şi aceasta ne-a dovedit-o experienţa, mai ales cînd obiectele capătă o formă finită şi sînt valorificate.

Ar fi necesar un mai larg schimb de experienţă în domeniul pregătirii practice a elevilor.

Ing. FLOREA NEGREANU : Gîndesc ca practica în agricultură a elevilor din clasa a IX-a să înceapă din luna mai şi să dureze pînă la recoltare. Clasa a X-a să-şi înceapă activitatea şcolară în luna octombrie.

Consider că Ministerul Agriculturii ar putea repartiza loturi didactice din fondul de stat în folosinţa provizorie a şcolilor, dar cu plan de producţie. Întreprinderii sau C.A.P. să i se dea producţia planificată, iar depăşirea să revină şcolii. Ar fi un stimulent ca să se producă şi mult şi bine. Spre deosebire de practica în zootehnie, care poate fi de mai scurtă durată, în agricultură ea trebuie să fie de 1 an, pentru ca elevul să participe la toate lucrările.

Prof. PAVEL ZAHARIA : În ce priveşte practica desfăşurată de elevii din mediul sătesc, este bine să se precizeze de la început că practica agricolă nu trebuie confundată cu acţiunile patriotice, obşteşti. Practicii agricole trebuie să-i dăm adevăratul ei caracter, să aibă fondul ei ştiinţific.

O altă problemă care s-a discutat mai puţin aici este aceea a modalităţilor de aplicare în practică a cunoştinţelor dobîndite la obiectele de cultură generală, problemă care nu trebuie pierdută din vedere. Eu am discutat cu profesorii cum să dăm mai bine un caracter practic acestor obiecte. Iată cîteva exemple : am convenit cu profesorul care predă electrotehnica ca unele lecţii să fie predate la locul de activitate şi astfel lecţiile privind bobinajul s-au predat în cadrul cooperativei, adică s-a asistat la modul cum se face bobinajul. De asemenea, la desenul tehnic, în trimestrul I, 3 ore au fost ţinute în atelierul de proiectare al Direcţiei de sistematizare şi arhitectură. Nu este suficient să înveţi din cartea de puericultură cum se cresc copiii, trebuie să şi vezi, de aceea am dus elevele la creşe, la maternităţi.

Sînt unii elevi care cer singuri să facă practică suplimentară într-un anumit domeniu care îi interesează. Aceşti elevi, pe baza referinţelor date de maistrul pe lîngă care au lucrat, pot fi încadraţi direct în producţie după absolvirea şcolii.

Dacă toţi profesorii îşi vor da s linţa, începînd încă din clasa a V-a, în pregătirea şi orientarea practică a elevilor, noi vom putea scurta şi mai mult timpul de intrare a acestora în producţie.

Dezbatere realizată de
MEDEEA BUNESCU

NOTA REDACŢIEI. Redacţia „Revistei de pedagogie" a iniţiat discuţiile redate mai sus, din dorinţa de a pune la dispoziţia cadrelor didactice, pe de o parte, o serie de opinii şi sugestii valoroase, iar pe de altă parte, de a le servi exemple utile pentru munca lor la clasele IX—X.

Invităm şi alte cadre didactice să-şi prezinte experienţa în munca lor de pregătire practică a elevilor şi mai ales să-şi împărtăşească metodele şi procedeele prin care au obţinut rezultate bune.

Organele de cercetare şi decizie pot găsi în părerile exprimate în cadrul dezbaterii sugestii pentru o mai promptă şi judicioasă soluţionare a pregătirii practice a elevilor. Demn de reţinut ni se pare faptul că cele mai multe opinii izvorăsc dintr-o experienţă valoroasă şi vizează un scop bine prevăzut : finalizarea practică a muncii instructiv-educative din şcoală.

CABINETUL DE ORIENTARE ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ

Psiholog şcolar **DOINA PĂCURAR**
Profesor **VALENTIN GEORGESCU**
Braşov

Orientarea şcolară şi profesională a elevilor este o sarcină de mare răspundere socială. Pentru realizarea cu succes a acesteia în şcoala noastră — Liceul nr. 3 din Braşov — am început cu crearea unei atmosfere favorabile în jurul problemei, cu popularizarea ei, dată fiind posibilitatea de a fi primită cu rezerve de către cadrele didactice. Am căutat încă în urmă cu cîţiva ani, cînd această acţiune era în primele faze de experimentare, să trezim interesul cadrelor didactice, punînd cu seriozitate problema în consiliile pedagogice, în comisiile metodice, în cadrul consultaţiilor individuale cu profesorii. Ne-am străduit să înlăturăm impresia de supraîncărcare a profesorilor cu sarcinile în plus ale orientării şcolare şi profesionale, prin imprimarea unei concepţii juste, a unei înţelegeri corecte a problemei, ca pe o sarcină obişnuită a cadrelor didactice, inclusă în mod normal în responsabilităţile de natură instructivă şi educativă. Am căutat să sădim în conştiinţa profesorilor ideea că orientarea şcolară şi profesională nu constituie o preocupare de sine stătătoare, ci este un proces inclus organic în procesul instructiv-educativ realizat de întreg colectivul didactic al şcolii, rezultatul final al procesului — alegerea corectă a unei profesiuni — fiind rezultanta tuturor influenţelor primite.

Paralel cu crearea atmosferei favorabile în jurul problemei s-a realizat un climat favorabil muncii psihologului şcolar, ale cărui sarcini se îndeplinesc cu un grad sporit de eficienţă numai în condiţiile unei colaborări fructuoase cu toţi factorii educativi din şcoală — conducere, profesori, diriginţi, medic, organizaţie de tineret — precum şi cu părinţii. Conducerea şcolii a încercat să creeze nu numai o atmosferă favorabilă, ci şi un cadru material cît mai adecvat muncii psihologului. Organizarea cu trei ani în urmă a Cabinetului de orientare şcolară şi profesională a răspuns unor necesităţi obiective, care impuneau prezenţa unei încăperi cu funcţii speciale : pentru păstrarea documentelor privind activitatea de cunoaştere a elevilor, a materialelor informative, a registrelor de evidenţă, pentru desfăşurarea muncii psihologului (prelucrarea de materiale, elaborarea de studii, lucrări, consultaţii cu elevii, profesorii, părinţii), pentru desfăşurarea acţiunilor specifice de orientare şcolară şi profesională (întîlniri, simpozioane, dezbateri colective) şi pentru expunerea planşelor, graficelor, panourilor etc. (am enumerat doar cîteva din aspectele pe care le rezolvă un astfel de cabinet).

Aşa cum a fost conceput iniţial, cabinetul şi-a adus contribuţia la buna desfăşurare a muncii, fiind un punct de plecare pozitiv. Dar, practica muncii din şcoală ne-a dovedit insuficienţele cabinetului pe linia cunoaşterii elevilor,

lipsa unor metode mai precise şi a unor criterii ştiinţifice de cunoaştere. Toate aceste observaţii ne-au dus în sens evolutiv la ideea laboratorului psihologic, care să completeze şi să întregească activitatea cabinetului.

Dispunem azi de o sală de examen colectiv, amenajată astfel încît să creeze o atmosferă cît mai intimă pentru elevi, înzestrată cu mobilierul necesar (mese de examinare, pupitru pentru examinatori, dulapuri) şi de un cabinet al psihologului, care este în acelaşi timp şi sală de examen individual. S-a reuşit astfel ca în condiţiile unui liceu cu o clădire construită după proiectul-tip, cu un număr restrîns de încăperi, chibzuind la maximum toate posibilităţile şi folosind mijloace materiale proprii, să se creeze un cadru care, îmbinînd frumosul cu utilul, să contribuie la sporirea eficienţei acţiunilor de orientare şcolară şi profesională. Cabinetul a fost înzestrat şi cu unele materiale de laborator (aparate şi teste), ceea ce ne-a dat posibilitatea experimentării — la scară redusă deocamdată — a noilor modalităţi de lucru. Îmbinînd funcţiile cabinetului cu ale laboratorului, s-a sporit eficienţa muncii, s-a produs o înviorare considerabilă a activităţii.

La o încercare de clasificare a materialelor de care dispune cabinetul nostru distingem :

a) materiale care servesc la cunoaşterea elevilor : chestionare sondînd interesele, aptitudinile, preocupările ; teste (testul verbal de inteligenţă elaborat de profesorul Ion Holban, testul de mobilitate intelectuală, testul de baraj Toulouse-Pièron, testul de atenţie Praga, testul sociometric de personalitate) ; aparate (Winkeltrieb, Pompa Schultz, placa Piorkowski, piramida Loewe, dexterimetrul Moede, aparatul de coordonare a mişcărilor Lahy etc.). Pentru fiecare din acestea s-au întocmit dosare cu instrucţiuni de aplicare ;

b) materiale lucrate sau sintetizînd datele asupra elevilor : chestionare, compuneri, autocaracterizări, teste, foi de observare în timpul lucrului la aparate, fişe pedagogice, dosare psihologice ;

c) materiale pentru informarea elevilor, profesorilor şi părinţilor : un fişier pe probleme care sistematizează circa 400 de articole din diferite publicaţii, albume cu articole, cu fotografii, monografii profesionale, indicaţii metodice, referate, lucrări, o mică bibliotecă cu cărţi de bază în această problemă, planşe, panouri, prospecte etc. ;

d) materiale care sintetizează rezultatele muncii (grafice, planşe, scheme etc.).

Toate aceste materiale sînt folosite de psiholog în munca sa cu diferiţii factori educativi, în munca sa cu elevii mai ales.

Activitatea de orientare şcolară şi profesională desfăşurată în Liceul nr. 3 din Braşov a fost complexă, angajînd numeroşi factori şi concretizîndu-se într-un număr mare de acţiuni. Vom încerca să prezentăm din această multitudine de aspecte modul cum şi-a desfăşurat activitatea Cabinetul de orientare şcolară şi profesională pe linia rezolvării a două din marile obiective ale orientării scolare şi profesionale : cunoaşterea elevilor şi informarea şi documentarea acestora.

Preocupările pentru cunoaşterea elevilor au stat în centrul atenţiei noastre, convinşi fiind că la baza muncii de orientare şcolară şi profesională, ca de altfel a întregului proces instructiv-educativ, trebuie să stea o cunoaştere temeinică a elevilor ; aceasta este necesară pentru organizarea influenţelor edu-

cative, pentru alegerea metodelor și procedeelor care corespund cel mai bine structurii psihice a tinerilor care ni s-au încredințat pentru formare, pentru a elabora indicațiile cele mai corecte. Am căutat să antrenăm în această acțiune profesorii și diriginții, să-i pregătim pentru a efectua o cunoaștere corectă, științifică, în așa fel încît datele furnizate de aceștia psihologului școlar să reflecte aspecte reale și să îmbrace un limbaj științific adecvat. În acest scop, într-un consiliu pedagogic s-a discutat tema *Cunoașterea și caracterizarea elevilor — sarcină importantă a fiecărui cadru didactic*. Psihologul școlar a prezentat importanța și necesitatea acestei munci, obiectivele concrete spre care trebuie să-și îndrepte investigațiile profesorii, metodele de cunoaștere a elevilor, modalitățile de valorificare a datelor adunate. Noțiunile de bază din psihologia generală și diferențială prezentate în referat, ca și discuțiile purtate, au căutat să clarifice aspectele variate ale cunoașterii elevilor. Cu același scop — al pregătirii cadrelor didactice pentru munca de cunoaștere — s-au discutat în alt consiliu pedagogic cele două fișe care s-au experimentat în liceul nostru : fișa elaborată de Institutul de științe pedagogice de la București și fișa elaborată de Filiala Iași a Institutului de științe pedagogice.

Prezentînd profesorilor liste bibliografice, acordînd consultații, afișînd în cabinet două planșe — una sintetizînd tipurile de temperament și alta componentele structurale ale caracterului — am căutat să întregim acțiunea de pregătire a cadrelor didactice în vederea acestui proces complex și delicat al cunoașterii elevilor.

Psihologul și-a asigurat în acest mod un limbaj comun cu ceilalți profesori, un teren pe care schimbul de informații despre elevi dintr-un sens într-altul să se poată face cu ușurință și cu multă eficiență. Principalele aspecte pe care le-am avut în vedere au fost cele legate de gradul de dezvoltare a proceselor psihice, intelectuale, afective și volitive, cu evidențierea prezenței diferitelor aptitudini și înclinații, cunoașterea intereselor, aspirațiilor, idealurilor elevilor, cunoașterea principalelor trăsături temperamentale și caracteriale ale acestora.

Plecînd de la considerentul că această cunoaștere presupune aplicarea unui sistem de metode, am căutat să utilizăm în muncă metode cît mai variate, evitînd unilateralitatea folosirii unei singure metode. Datele pot fi astfel confruntate, verificate reciproc, favorizînd obținerea unor rezultate concludente.

S-a folosit pe scară largă observația, psihologul fiind mereu în mijlocul elevilor și adunînd date la orele de curs, la orele de dirigenție, în cercuri, la concursuri, la acțiuni ale organizației U.T.C. Date utile s-au adunat prin intermediul convorbirilor individuale cu elevii, din analiza produselor activității, din interpretarea rezultatelor la olimpiade și concursuri școlare etc. S-au aplicat chestionare sondînd aptitudinile elevilor, interesele lor, preocupările din timpul liber, s-au dat compuneri cu teme (*Cum mă văd peste 10 ani, Cum îmi imaginez o zi din viitoarea mea profesiune, Țelul meu în viață* etc.), li s-a cerut elevilor să-și facă autocaracterizări. Cu rezultate bune am folosit metoda aprecierii obiective, a prof. dr. Gh. Zapan, care ne-a furnizat date utile privind aptitudinile sau diferitele trăsături de caracter. Alături de acestea, am introdus treptat examenele cu teste și aparate. Fără a da credit absolut rezultatelor, credem că testele utilizate de noi — în condiția folosirii lor raționale și corecte — sînt deosebit de utile. S-au creat posibilitățile pentru aplicarea în condiții optime a acestora. Astfel, testul de inteligență, de exemplu, s-a aplicat în primele ore de curs la clase întregi deodată, în sălile de curs elevii fiind așezați cîte unul în bancă. Repetarea probei la alte clase s-a făcut după un timp suficient de lung, pentru a se șterge amintirile eventualelor discuții asupra testului între elevii diferitelor clase. Tot în condițiile din clasă am aplicat și testul sociometric de

personalitate. Alte teste cum ar fi : testul de mobilitate intelectuală, testul de baraj Toulouse-Pièron, testul de atenție Praga etc., s-au aplicat în laborator, la grupe de elevi scoși periodic din anumite ore de curs. Avantajele aplicării testului în laborator la grupe mici sînt foarte mari, favorizînd în primul rînd o observare atentă a subiecților. În anumite cazuri s-au aplicat aceste teste individual.

Nu avem spațiul necesar pentru a ne opri pe larg la fiecare din testele aplicate și de aceea vom face cîteva precizări doar în legătură cu două din aceste teste, *testul verbal de inteligență* și *testul sociometric de personalitate*, ambele furnizate de Institutul de științe pedagogice, Filiala Iași.

Testul verbal de inteligență ne-a dat prilejul de a face observații interesante atît asupra nivelului de dezvoltare intelectuală a fiecărui elev în comparație cu populația școlară, cît și asupra nivelului general al clasei. Rezultatele ne-au oferit prilejul de a face comparații între clase paralele cu elevi de aceeași vîrstă sau între clase diferențiate printr-un an sau doi de vîrstă. Prin intermediul rezultatelor obținute am încercat să explicăm nivelul scăzut la învățătură al unor clase, diferențele dintre clasele mediocre — cu nivelul uniform al majorității elevilor — și clase cu elevi net diferențiați în foarte buni și foarte slabi. Firește că în faza în care aceste teste se aplică experimental rezultatele obținute nu au fost considerate ca singurele posibile, dar ele au servit conducerii școlii în explicarea unor cauze și a unor situații existente în școală. Rezultate interesante am obținut corelînd centila obținută la testul de inteligență cu o notă apreciativă asupra inteligenței, în sistemul de notare 1—10, dată de dirigintele clasei, cu media școlară la unul din obiectele care solicită cel mai mult inteligența (matematica, de exemplu) și cu coeficientul de interes la obiectul respectiv extras din fișa pedagogică Muster — Dăscălescu. Studiul relațiilor celor patru indicatori, făcut cu ajutorul unor grafice sugestive, ne-a oferit prilejul unor interesante observații, pentru fiecare elev putîndu-se elabora astfel un mic studiu. Desigur, nu am putut să ne oprim asupra tuturor elevilor, ci doar acolo unde apărea necesitatea găsirii cauzelor neconcordanțelor între indicatori. Exemplificăm : elevul N. B. din clasa a IX-a a obținut la matematică media 4,25, în timp ce coeficientul de interes, calculat de același profesor care i-a acordat media școlară, este 7,67. Neconcordanța dintre rezultate și interes se explică dacă urmărim centila pe care a obținut-o elevul la testul de inteligență, 20, centilă care-l situează pe el singur în quartilul I, în timp ce marea majoritate a clasei se situează în quartilul III, IV. Media la matematică o explicăm prin nivelul scăzut de dezvoltare intelectuală a elevului, dar în același timp și prin faptul că acesta se află izolat într-un colectiv de elevi al căror nivel de inteligență este ridicat (media aritmetică a clasei este 79,6%). Probabil că într-un colectiv mediu sau slab elevul ar obține rezultate peste limită, avînd în vedere că notarea elevilor este făcută de cele mai multe ori și în raport cu nivelul general al clasei. Interpretarea rezultatelor, corelarea cu alte rezultate, ne oferă deosebite prilejuri de pătrundere în interiorul unor fenomene care par în aparență simple și lipsite de explicație, de a interveni cu măsuri educative bine motivate.

Interesante concluzii ne-a prilejuit de asemenea aplicarea *testului sociometric de personalitate*. Eșalonat în două foi, *A* și *B*, una sondînd trăsăturile de temperament și caracter, cealaltă aptitudinile elevilor, testul ne oferă admirabile caracterizări ale elevilor unei clase făcute de colegii lor. Testul trebuie aplicat după o pregătire prealabilă a clasei (noi am pregătit clasele respective în acest sens prin exerciții de apreciere obiectivă) și cere multă seriozitate, spirit critic, simț al dreptății. Se constată că elevii apreciați pozitiv se întîlnesc constant în aprecierile tuturor colegilor. Elevii care întrunesc un număr mare de trăsături negative revin

de asemenea constant în foile elevilor, în timp ce aprecierile pe care aceşti elevi le fac asupra colegilor lor sînt fie evazive, fie răutăcioase, ceea ce ne-a dus la concluzia că ei sînt conştienţi că sînt respinşi de colectivul clasei. Corelînd rezultatele obţinute la acest test cu sociograma clasei oglindind structura şi relaţiile preferenţiale constituite în colectiv, putem de asemenea trage concluzii privind obiectivitatea unor elevi, cauzele care fac ca un elev să fie respins de colectiv, întemeiat sau nu, şi putem lua măsuri educative preventive sau curative care pot schimba colectivul unei clase. De exemplu, eleva N. N. este apreciată ca individualistă, răutăcioasă, retrasă, insensibilă la preocupările colectivului etc., de către 85% din elevii clasei. O singură elevă îi atribuie delicateţe, sensibilitate, multă timiditate etc. În sociogramă observăm că eleva este respinsă de colectivul clasei şi nu are relaţii decît cu o singură colegă (coincide cu cea care face aprecierile amintite), aceasta fiind la rîndul ei în nucleul colectivului, situîndu-se pe locul II în ceea ce priveşte preferinţele colegilor. Analizînd împreună cu dirigintele clasei, am constatat că la baza situaţiei conflictuale dintre elevă şi clasă stă structura sufletească deosebită a elevei în discuţie : fire închisă, tăcută, cu o faţă veşnic încruntată, pe care colegii au văzut-o rar zîmbind şi care trăieşte într-o atmosferă de tensiune în familie. Atitudinea clasei, pe care eleva o simte, se pare că a înrăit-o, i-a dat aerul de dispreţ şi ironie cu care-şi priveşte colegii, atitudinea care este de fapt mai mult o modalitate de a-şi ascunde adevărata stare sufletească. Din analiza acestor date a reieşit şi faptul că prietena ei, deşi iubită de toată clasa, nu a încercat să facă nimic pentru a schimba mentalitatea colegilor cu privire la eleva respectivă şi de aici necesitatea unei intervenţii energice a psihologului şi a dirigintelui.

Paralel cu aplicarea de teste am început examinarea unor elevi cu ajutorul aparatelor. Am selectat pentru examinare în primul rînd elevi din clasele a X-a şi a XI-a care doresc să se îndrepte spre profesiuni tehnice, avînd în vedere că cea mai mare parte din aparatele de care dispunem diagnostichează aptitudinile tehnice. Fără să insistăm prea mult asupra acestor probe, ţinem să menţionăm utilitatea lor, interesul cu care sînt privite de către elevi. Faptul că dispunem de mai multe probe care se referă la aceeaşi aptitudine ne dă posibilitatea de a trage concluzii cu un grad mai mare de precizie. Credem de asemenea că deosebit de utile nu sînt în primul rînd centilele obţinute la această probă — în perioada în care căutăm să ne facem bareme proprii corespunzătoare populaţiei noastre şcolare — cît mai ales observaţiile în legătură cu caracterul şi temperamentul făcute asupra subiecţilor în timpul examinării. Modul în care elevii privesc proba, în care încep lucrul, în care lucrează, în care se exteriorizează, în care gîndesc diferitele posibilităţi, modul în care privesc succesul sau eşecul, ca şi multe alte aspecte, ne-au dezvăluit interesante particularităţi şi, în acelaşi timp, ne-au oferit posibilitatea confruntării datelor noastre prealabile cu modul de comportare în situaţia dată. Într-un fel lucrează un coleric, altfel un melancolic, într-un fel un introvertit şi în alt fel extravertitul. În acelaşi timp, contactul acesta direct psiholog-elev, modul în care psihologul ştie să se apropie de acesta, îl face pe elev să se comporte aşa cum este el, în mod firesc, deseori elevul apărînd într-o lumină total diferită de felul cum este caracterizat de dirigintele sau de profesorii clasei.

Stilul de muncă al cabinetului a fost direcţionat de ideea necesităţii de a evita pe cît posibil risipirea forţelor, angajarea într-un volum de muncă care să depăşească posibilităţile, în etapa în care un singur om se ocupă de aplicarea şi de corectarea testelor, de examenele la aparate, alături de celelalte sarcini de care răspunde. De aceea, am căutat să organizăm în aşa fel aceste examene, încît datele culese să ne ofere informaţii şi să fie un sprijin pentru acţiunile educative viitoare.

Astfel, accentul a căzut pe clasele a IX-a și a X-a, clase care vor rămîne încă 3—4 ani sub influența noastră, elevilor acestor clase aplicîndu-li-se în masă testele. De asemenea, în centrul atenției noastre au stat și elevii care prezentau aspecte deosebite în sens pozitiv sau negativ, elevii cu aptitudini deosebite sau cei cu anumite deficiențe.

Materialele adunate prin investigațiile psihologului sau prin schimbul de informații cu ceilalți factori educativi — diriginți, cabinet medical, organizație U.T.C., părinți — au fost aranjate în dosare psihologice individuale pentru fiecare elev. Existența acestor dosare a creat posibilitatea înviorării muncii cu părinții mai ales, sector în care am avut deseori greutăți. În măsura în care au început să vadă că la cabinet le stă la dispoziție un om gata să le dea un sfat nu la întîmplare, ci în cunoștință de cauză, avînd în față un dosar cu date despre copilul lor, părinții au venit la consultații cu mult mai multă încredere și de la consultațiile pe bază de invitație scrisă s-a trecut tot mai mult la consultații solicitate de părinții înșiși.

Convinși fiind că elevul trebuie să fie nu numai obiect al educației, ci și subiect al acesteia, participant activ la propria desăvîrșire, capabil de o opțiune profesională conștientă și corectă, pe lîngă acțiunile amintite (autocaracterizări, exerciții de evaluare și autoevaluare, convorbiri, ore de psihologie), un rol deosebit l-a avut Cercul de psihologie, etică, sociologie, care a avut în centrul preocupărilor dezvoltarea capacității de cunoaștere și autocunoaștere a elevilor.

Funcția de informare și documentare a cabinetului a fost de asemenea în centrul preocupărilor noastre. Materialele au fost aranjate în așa fel, iar acțiunile de informare planificate astfel, încît să se asigure o documentare cît mai completă atît a diriginților și profesorilor, cît și a elevilor și părinților.

Pentru profesori, cabinetul a elaborat indicații metodice în vederea introducerii în predarea diferitelor obiecte de învățămînt a unor elemente de orientare școlară și profesională. Diriginții au găsit la cabinet, pe lîngă bibliografie, liste cu teme pentru orele de dirigenție, sugestii pentru planificările trimestriale, materiale pentru temele respective, informații despre profesiuni, domenii de activitate, tipuri de școli. Fiind permanent la dispoziția cadrelor didactice, cabinetul a informat asupra rezultatelor obținute de elevi la examene, asupra rezultatelor prelucrării unor materiale, prin grafice, scheme, planșe și referate.

Pentru elevi, cabinetul a pus la dispoziție un număr mare de materiale: biblioratfuri cu articole pe probleme oferind informații despre cele mai variate domenii de activitate, albume *Profesiuni care vă așteaptă, Unde vom lucra mîine, Unde ne vom pregăti pentru viitoarea profesiune*, prospecte, îndrumătoare, planșe.

Elevii se pregătesc la cabinet pentru orele de dirigenție cu diferite teme sau cercetează probleme legate de profesiunea care-i interesează. Documentării i-au servit și monografiile profesionale primite sau elaborate de noi. Acestea au fost completate cu micromonografii profesionale elaborate de elevi. Acest sistem de antrenare a elevilor la întocmirea de monografii îl considerăm deosebit de util nu numai pentru valoarea materialului ca atare, care este utilizat în scopuri documentare de alți elevi, ci mai ales pentru faptul că elevul cercetează în vederea elaborării micromonografiei multe materiale, se documentează amplu asupra profesiunii respective, care este de fapt profesiunea dorită de el. Astfel de micromonografii au fost elaborate pentru profesiunile de fizician, inginer tehnolog, arhitect, ziarist, profesor de istorie, medic etc.

Cabinetul și-a realizat funcția de documentare și prin participarea la pregătirea și la ținerea orelor de dirigenție cu teme de orientare școlară și profesională.

Numărul acestor ore a oscilat de la 2 la 5 ore pe trimestru, în funcţie de clase. S-a folosit o gamă variată de ore de dirigenţie :

— ore în care rolul principal de informator l-au avut diriginţii (reţeaua de şcoli tehnice din judeţul Braşov — clasa a XII-a, specificul celor 2 secţii — clasa a IX-a) ;

— orele în care materialele au fost prezentate mai mult de elevi (ce ştiu despre profesiunea pe care mi-am ales-o, perspectivele medicinei moderne etc.) ;

— ore ţinute de psiholog (*Profesiunile ieri, azi, mîine, Criterii de alegere a profesiunii, Idealul meu de viaţă* etc.) ;

— ore ţinute de diriginte cu participarea unor invitaţi (foşti elevi ai şcolii vorbesc despre profesiunea aleasă etc.).

Ca un principiu conducător a fost recomandată şi s-a realizat o participare activă a elevilor la discutarea materialelor prezentate, indiferent de tipul orei.

Am avut permanent în vedere că informarea elevilor trebuie să urmărească atît o documentare în sens larg asupra profesiunilor, formelor de învăţămînt, necesarului de cadre, cît şi în sens restrîns, individualizat, pentru fiecare elev, în conformitate cu propriile disponibilităţi şi aspiraţii. Aceste două aspecte s-au împletit în cadrul diferitelor modalităţi de informare.

Un alt mijloc de documentare l-au constituit consultaţiile organizate de psiholog. De altfel — şi aici facem o paranteză — consultaţiile reprezintă una din formele cele mai eficiente de muncă ale psihologului. Consultaţiile date diriginţilor, profesorilor, părinţilor reprezintă modalităţi importante de influenţare a factorilor care concură la orientarea şcolară şi profesională a elevilor.

În cadrul consultaţiilor individuale psihologul a răspuns la întrebările elevilor, a încercat să le lărgească orizontul profesional, le-a oferit informaţii despre profesiunea aleasă, le-a pus la dispoziţie materialele pe care le are la cabinet, le-a dat indicaţii bibliografice. Cu acest prilej a fost analizată justeţea opţiunii profesionale făcute, dîndu-se indicaţii în cazul eventualelor greşeli în alegere şi sugerîndu-se soluţii. Munca de consultare s-a desfăşurat diferenţiat cu diferitele categorii de elevi. Cu elevii hotărîţi s-a urmărit o cît mai amplă documentare în domeniul ales şi o exercitare a aptitudinilor în această direcţie, cu oscilanţii o muncă de informare asupra profesiunilor spre care optează, comparativ cu disponibilităţile individuale şi în sfîrşit o muncă plină de grijă cu elevii nehotărîţi, care ne-au ridicat cele mai multe probleme.

Consultaţiile colective acordate elevilor care optează pentru aceeaşi profesiune au fost organizate fie sub forma unor dezbateri colective conduse de psiholog (de exemplu, *A fi profesor)* sau a unor întîlniri cu invitaţii dinafara şcolii (de exemplu, *Fizică şi fizicieni).*

Pe aceeaşi linie a informării amintim întîlnirile cu ingineri, jurişti, medici, cadre didactice de la Institutul politehnic din Braşov, simpozioane etc. Aceste acţiuni au creat posibilitatea unui schimb larg de opinii între specialistul de azi şi cel de mîine. Nu putem uita vizitele la marile uzine braşovene, la Combinatul chimic din Făgăraş, schimbul de corespondenţă organizat de cabinet între elevi şi diferitele institute de învăţămînt superior la care elevii doreau să se înscrie şi despre care voiau să afle noi date.

Întreg sistemul de acţiuni a avut în vedere conducerea elevului spre un anumit domeniu de activitate profesională. Opţiunea ca atare a ridicat numeroase probleme legate de criteriile de alegere, de motivaţia opţiunii, de educarea unei motivaţii superioare etc.

MIJLOACE DE EDUCARE LA ELEVI A ATITUDINII CONȘTIENTE FAȚĂ DE MUNCĂ

Prof. LUCA I. IONESCU

În prezent, sarcina cea mai importantă a educației este aceea de *a dezvolta înclinațiile și aptitudinile* fiecărui elev, care să-i permită acestuia să se ridice pe treapta cea mai înaltă a măiestriei într-un anumit domeniu de muncă. În scopul realizării acestor sarcini, noi ne străduim să acordăm o atenție deosebită lumii spirituale a fiecărui elev. Ne străduim să aflăm ce anume îl interesează mai mult pe fiecare, pentru a-i dezvolta aceste înclinații. Facem, deci, o tratare individuală, diferențiată, în procesul educației prin muncă. *Cercurile de elevi* aduc în această direcție o mare contribuție. În școala noastră funcționează cercurile următoare: apicol, foto, instrumentiști, cusături naționale, literar, științific.

În cercul apicol, pe care îl conduc, nu urmăresc în primul rînd formarea unor apicultori, ci trezirea dragostei față de această profesiune și a interesului științific pentru viața albinelor. El îmi dă posibilitatea să organizez o varietate de activități legate de această profesiune. Planul tematic cuprinde:

1. Observații și experiențe pe care elevii le execută fie individual, fie pe grupe, atît în timpul activității cercului, cît și în afara acestuia (observații fenologice, meteorologice, biologice).
2. Demonstrații practice (de exemplu, lărgirea cuibului de albine).
3. Întîlniri cu apicultori din comună.
4. Vizite și excursii (la stupăria C.A.P., la Combinatul apicol).
5. Serate științifice (referate, noutăți apicole, proiecții de diafilme).
6. Concursuri „Cine știe, cîștigă", pe teme apicole.

Activitatea cercului are, prin urmare, un caracter de experimentare, de cercetare, în care elevii au ocazia să-și manifeste inițiativa, să desfășoare o muncă independentă. În afara ședințelor de cerc, ei alcătuiesc ierbare cu plante melifere, albume cu noutăți din apicultură, epifilme din viața albinelor etc.

În cadrul cercului are loc procesul de dezvoltare a priceperilor și deprinderilor elevilor. Condiția esențială este aceea că aceste activități sînt mai independente și mai atractive. Interesul pe care reușesc să-l trezesc către astfel de activități duce la înlăturarea unor considerații superficiale despre activitatea apicolă, întărindu-le pe cele de natură obiectivă. În cadrul cercului apicol se face orientarea către meseria de apicultor, care este foarte necesară în cadrul unei cooperative agricole de producție sau al unei ferme apicole.

Cu prilejul *vizitelor și excursiilor* în întreprinderi sau la unități agricole socialiste, elevii intră în contact cu muncitorii, observă munca lor pasionată și iau contact cu diferite aparate și unelte folosite în producție. Aceste acțiuni, însă, nu au numai un caracter contemplativ. În timpul unor vizite elevii au posibilitatea să și lucreze. Îmbinarea observării cu munca le procură o mare mulțumire, prilejuiește activitatea comună a mai multor analizatori, asigură percepții senzoriale variate.

Deoarece o particularitate a copiilor între 7—15 ani este necesitatea unei activități fizice, tendința de a atinge lucrurile cu mîna lor, de a lucra singuri, vizitele în producție trebuie să aibă un caracter activ. Cu prilejul vizitei la stupina ocolului silvic, după ce s-au vizitat stupii și laboratorul, după ce s-a făcut o demonstrație de felul cum se cercetează interiorul unui stup, elevii au primit materiale și unelte de apicultură. S-au împărțit pe echipe și li s-a dat să efectueze cîte o lucrare (folosirea afumatului, descăpăcitul, topitul cerii). Apoi, ei au luat parte și la o

acţiune de muncă voluntară, curăţind vetrele stupinelor de buruieni.

Am constatat că elevii ocolesc profesiunile agricole, fiind sub influenţa părinţilor lor, care vor să-i îndrepte către alte munci, socotite de ei mai uşoare. De multe ori, munca în agricultură este socotită ca o corvoadă. Din practica la catedră am constatat că o predare vie, legată de munca practică, de viaţa înconjurătoare, trezeşte elevilor nu numai străduinţa de a lua note cît mai mari, ci şi interesul pentru acest obiect. Predarea atrăgătoare a ştiinţelor agricole am făcut-o, în primul rînd, prin folosirea unui bogat material didactic (planşe, mulaje, preparate în formol, diafilme, material natural etc.). Astfel, în cadrul lecţiilor, elevii au avut posibilitatea să cunoască dezvoltarea uimitoare a aplicării energiei electrice, mecanizării, chimizării şi irigării.

Cunoaşterea prevederilor Directivelor Congresului al X-lea al P.C.R. a dat posibilitate elevilor să vadă perspectivele mari ale agriculturii în viitorii ani. Munca agricolă, în primul rînd cea din zootehnie, va deveni o varietate a muncii industriale. Munca oamenilor din agricultură va fi mult mai uşoară, fiindcă lucrările vor fi în cea mai mare parte mecanizate. Elevii au cunoscut că industria noastră de maşini va produce pînă în 1975 peste 120 000 tractoare fizice, vor fi asigurate cantităţi sporite de îngrăşăminte chimice, ierbicide, insectofungicide şi biostimulatori. Cantitatea de îngrăşăminte ce se va folosi în agricultură va ajunge în 1975 la circa 2 milioane tone substanţă activă, revenind 180—190 kg pe un hectar de teren arabil, vii şi livezi etc.

Terenul şcolar experimental oferă, de asemenea, posibilitatea de educare a elevilor prin muncă şi pentru muncă. Aci, elevii noştri au efectuat experienţe cu scop didactic (cultivarea diferitelor soiuri de plante, influenţa îngrăşămintelor asupra dezvoltării plantelor, folosirea diferitelor sisteme de cultivare etc.), simple, accesibile nivelului lor de cunoştinţe. Efectuînd lucrări practice agricole pe terenul şcolar experimental, elevii au căpătat deprinderi de muncă, au aplicat cele învăţate la cercul de agricultură. Aceste deprinderi vor putea fi aplicate de ei în producţia agricolă, unde se folosesc agrotehnica înaintată şi mecanizarea muncii. Aplicarea principiului legării cunoştinţelor teoretice de practică contribuie la pregătirea temeinică a viitoarelor cadre din sectorul agricol, la dezvoltarea lor multilaterală. Fiecare elev are un carnet de lucrări practice, unde îşi notează, în afară de operaţiile agrotehnice, şi biologia plantelor, date fenologice şi meteorologice (şcoala are o staţie meteorologică). Datele sînt folosite şi la întocmirea „mersului vremii", care este expus la panoul din curtea şcolii. Cînd nu există preocuparea de a interpreta datele sub diferite aspecte, elevii nu pot înţelege legile biologiei, care stau la baza lucrării executate şi vor lucra în mod mecanic.

Pomicultura şi zootehnia sînt ramuri foarte îndrăgite de băieţi, după cum legumicultura este o ramură atractivă pentru fete. Lucrările de horticultură, în general, sînt mai uşoare şi dau o satisfacţie mai mare decît cultura plantelor de cîmp.

Este important ca pe teren toţi elevii să lucreze efectiv şi să aibă uneltele corespunzătoare pentru lucru. Fiecărui elev îi revin cam 8—10 m.p. de teren. Uneltele au fost modificate la fierărie, spre a fi mai uşoare. Pentru ca munca să fie mai atractivă, inventarul a fost completat şi cu unelte mai puţin cunoscute, de exemplu sapele Wolff, planetul de mînă, semănătoarea manuală etc.

În timpul iernii, cînd nu am putut desfăşura activităţi practice pe terenul şcolar experimental, *lucrările de laborator* au contribuit la trezirea interesului pentru muncă în general şi pentru munca de cercetare, în special. Fiind bine organizate, ele au fost aşteptate întotdeauna cu nerăbdare. Pe lîngă observaţii la microscop, analize ale solului, recunoaşteri de seminţe, diferite plante şi dăunători, s-au folosit şi proiecţiile de diafilme şi diapozitive, iar uneori s-au rulat filme sonore pe banda de 16 mm.

Participarea elevilor la munca în producţie (practica continuă de toamnă şi primăvară), adevărata muncă productivă a contribuit la trezirea interesului pentru munca agricolă. Ea a sporit simţul lor de răspundere pentru îndeplinirea sarcinilor, a deschis un cîmp vast pentru aplicarea conştientă, creatoare a cunoştinţelor teoretice, a trezit dorinţa lor de a dobîndi cunoştinţe noi, familiarizîndu-i în mod nemijlocit cu producţia.

Participînd la muncă, la ferma de stat sau la cooperativa agricolă de producţie, elevii s-au aflat sub influenţa educativă a colectivului de adulţi, de multe ori, chiar a părinţilor lor. Ei au cunoscut aci regimul general de muncă în producţia socialistă şi disciplina în producţie. În condiţiile producţiei li s-a deschis un cîmp larg pentru manifestarea şi dezvol-

tarea capacității de a munci în colectiv, conștient, disciplinat, cu abnegație, pentru folosul comun și pentru dezvoltarea aptitudinilor organizatorice. În cadrul practicii continue, elevii au participat la următoarele lucrări : îngrijirea culturilor, recoltarea fructelor, curățirea pășunilor, îngrijirea animalelor, combaterea eroziunii solului, plantarea pomilor, confecționarea de gărdulețe pentru protecția pomilor împotriva rozătoarelor etc. Urmărindu-se a se efectua lucrări de bună calitate, elevii au fost încadrați împreună cu cooperatori sau muncitori agricoli, fiind conduși de dirigintele clasei, care ținea evidența muncii și raporta zilnic rezultatele obținute. Li s-a stabilit și elevilor norme, mai ales la recoltarea fructelor, pentru a-i stimula. Stabilind normele, s-a urmărit formarea priceperilor de a învinge greutățile, cu condiția, însă, ca aceste greutăți să poată fi învinse. De aceea, ele au fost fixate în raport cu puterile lor (de exemplu, 100 kg. prune în cele patru ore de lucru).

Muncind în cadrul cooperativei agricole de producție, elevii au putut cunoaște metode specifice folosite de cooperatori în lupta cu natura, pentru obținerea de recolte bogate (terasări, asolamente antierozionale, soiuri noi de plante etc.). Ca urmare a îmbogățirii bagajului de reprezentări, priceperi și deprinderi practice, s-au înregistrat rezultate deosebit de utile și în activitatea la clasă. Noțiunile științifice predate la lecții au fost asimilate astfel mult mai ușor de către elevi. Ele au fost completate cu un conținut concret, bogat, ceea ce a înlăturat formalismul din munca și din pregătirea lor.

S-a putut vedea că munca productivă în timpul practicii continue aduce și venituri importante unității agricole unde se efectuează. Ținîndu-se evidența, școala noastră a putut constata la sfîrșitul perioadei din toamna anului 1969 că elevii au efectuat lucrări în valoare de 30 000 lei, sumă ce a fost predată școlii pentru a construi o sală de gimnastică.

În ceea ce privește acțiunile obștești, acestea constituie un prilej de educare prin muncă, ele contribuind în același timp și la realizarea unor economii. Dintre acestea citez : strîngerea fructelor și a semințelor de arbori și arbuști de pădure (acestea au fost predate ocolului silvic și cooperativei de consum), participarea elevilor la plantarea puieților de salcîm pe coastele dealurilor, strîngerea semințelor unor plante sălbatice, culegerea plantelor medicinale, combaterea dăunătorilor agriculturii (gîndacul de Colorado), participarea la curățirea izlazului comunal etc.

Cu prilejul acestor acțiuni au strîns și un bogat material didactic (plante din flora spontană, insecte, roci, probe de sol), pe care școala l-a folosit pentru îmbogățirea muzeului școlar și la organizarea unei expoziții, alături de produsele agricole recoltate de pe terenul școlar experimental, cu prilejul „zilei recoltei". S-a dovedit că, prin participarea organizată la munca de folos obștesc, elevii pătrund mai adînc în cunoașterea concretă a naturii și a vieții sociale, își îmbogățesc cunoștințele științifice și își perfecționează deprinderile practice.

În procesul muncii obștești se dezvoltă conștiința socială, simțul de răspundere, personalitatea și independența în muncă a elevilor. Activitățile obștești au contribuit în mod deosebit la instruirea și educarea multilaterală a fiilor de cooperatori și la orientarea lor spre profesiunea viitoare, legată de producția agricolă.

În scopul educării elevilor prin muncă și pentru muncă am folosit și alte mijloace, ca întîlnirile cu fruntașii în producție (muncitori de la fabrica de cherestea, brigada de tractoare), care au avut un efect deosebit. Întîlnindu-se cu elevii, adulții le-au descris în mod foarte convingător frumusețea muncii lor și satisfacția pe care le-o oferă. Aceste întîlniri au fost, în multe cazuri, hotărîtoare pentru alegerea profesiunii viitoare.

Alte forme le-au constituit discuțiile pe marginea unor filme documentare, acordarea unor insigne elevilor evidențiați în muncă, oferirea de daruri fruntașilor în producție, cu ocazia unor serbări dedicate lor.

În discuțiile cu elevii și cu părinții lor am combătut unele păreri greșite exprimate astfel : „să muncesc mai puțin, să am răspundere mai mică și să primesc mai mult". Am arătat că trîndăvia îmbolnăvește pe om, pe cînd munca înseamnă sănătate, fericire. Am făcut comparație între munca înrobitoare a omului din lumea capitalistă și munca descătușată a omului din țările socialiste.

Foarte convingătoare pentru schimbarea atitudinii elevilor față de muncă au fost *exemplele luate din activitatea unor eminenți oameni de știință* (Darwin, dr. Babeș, dr. Marinescu, Traian Săvulescu).

De un real folos, în discuțiile avute cu elevii în cadrul orelor de dirigenție, au fost și mărturisirile unor personalități de seamă din țara noastră, publicate în broșura *A fi elev* (Amintiri despre școală).

Părinții care au participat la adunările organizate pe școală au primit îndrumări de felul cum să educe pe copii, punîndu-li-se în față sarcinile școlii în ce privește educarea elevilor în spiritul dragostei față de muncă. Le-am cerut ca ei să ia alături, în munca lor, și pe copii, să-i pună să execute anumite munci gospodărești (îngrijirea grădinii de lîngă casă, să ude florile, să aducă apă etc.). E un lucru constatat că elevii care lucrează acasă sînt obișnuiți cu efortul și lucrează bine și la școală.

Am sfătuit pe părinți ca întotdeauna, cînd copilul a efectuat bine o muncă oarecare ce i-a fost încredințată, această muncă să fie apreciată, pentru a-l încuraja. În felul acesta se dezvoltă la el spiritul de inițiativă.

La baza tuturor activităților elevilor din liceul nostru stau inițiativa și spiritul de întrecere. Colectivele de clasă sînt organizate pe baza întrecerii, elevul obișnuindu-se, astfel, să respecte ordinea, să se supună cerințelor de muncă și de viață colectivă, să ducă la îndeplinire cerințele dirigintelui și ale colegilor care lucrează în numele și în interesul colectivului. El găsește la fiecare pas exemple bune de urmat, își dă seama că manifestările disciplinate se bucură de aprobarea întregului colectiv, în timp ce încălcarea disciplinei provoacă dezaprobarea acestuia. Obiectivele principale ale întrecerilor sînt : frecvența, disciplina, ordinea și curățenia, munca patriotică. Activitățile sînt : colectare de plante medicinale, semințe de salcîm, curățirea izlazului comunal, a parcului, colectare de sticle și borcane, depuneri la C.E.C. ș. a.

Clasa este împărțită și ea în mici colective de muncă : frecvență, disciplină, învățătură, literatură, știință, artă, igienă, sport, joc. Mica bibliotecă a clasei este un prilej de a organiza pe plan redus munca unui bibliotecar (inventariere, clasificare, distribuire, reparare, păstrare etc.). Această diviziune a muncii ne-a dat prilejul de a cultiva anumite înclinații ale elevilor. Periodic se fac analize ale întrecerilor pe clase și pe școală și se înmînează steagul de fruntaș. Pentru ca aceste întreceri să nu lîncezească, să nu-și piardă conținutul și efectul dorit, am creat mereu în adunări linii de perspectivă (organizarea unor excursii, serbări, vizite etc.). Un merit deosebit al întrecerilor este acela că au scos pe unii elevi din izolare, antrenîndu-i la munca colectivă. De asemenea, întrecerile au creat o emulație între clase, dinamizînd munca și înlăturînd monotonia. Ele au înfrumusețat deci viața școlară. Elevii au fost învățați să prețuiască valorile materiale și spirituale, să urască trîndăvia. Ei au înțeles că numai prin munca tuturor se va asigura în viitor îndestularea după nevoi a întregii societăți.

ÎNSUȘIREA SCRIERII LA CLASA I FOLOSIND MUNCA INDEPENDENTĂ ȘI ELEMENTE DE INSTRUIRE PROGRAMATĂ

Înv. EUGENIA BERINDE
Școala generală nr. 2
Timișoara

Am urmărit cu atenție cercetările experimentale de instruire programată și avînd în vedere constatările privitoare la efectele formative ale acesteia prin dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor și prin formarea deprinderilor practice, am experimentat și eu la clasa I predarea scrierii prin metoda programării, îmbinată cu metodele tradiționale.

Motivele experimentului

— Prin metodele clasice de predare a scrierii nu putem mobiliza întreaga clasă să participe activ în fiecare moment al lecției.

— În fiecare colectiv de clasa I apar grupări de elevi cu viteză de citire și scriere mai mare ori mai mică, datorită pauzelor mai mici ori mai mari pentru asocierea sunetului cu imaginea literei pe care trebuie să o redea grafic. Aceste grupe se influențează negativ, căci atunci cînd este solicitat un elev bun la tablă elevii mai slabi renunță să mai analizeze fonetic cuvîntul, întrucît n-au timp, și-l copiază mecanic, iar cînd un elev slab este solicitat să scrie la tablă, ceilalți elevi sînt nerăbdători.

— Prin metoda programată se pot activa elevii din orice grupă, prin texte diferențiate cu sarcini mai ușoare sau mai grele, care să fie rezolvate într-o unitate de timp de 30'.

— Avînd în vedere rezultatele primei lecții de instruire programată și comportarea plină de interes a elevilor pentru lecție am continuat să experimentez mai departe tot timpul anului.

Exemple de lecții

Întrucît la lecțiile de scriere scopul urmărit este însușirea scrierii literei și a cuvintelor care conțin acea literă, materialul a fost fracționat în două unități mici de informare :

a) forma literei ;

b) legarea literei noi de alte litere cunoscute.

La secvența I, informarea se face prin intuirea literei scrisă pe un carton. Cu ajutorul întrebărilor adresate elevilor, se precizează felul elementelor grafice ale literei, numărul și ordinea lor. Învățătorul scrie la tablă litera în întregime, apoi descompusă în elementele grafice, atrăgîndu-se atenția elevilor asupra caracteristicii elementelor grafice. Un școlar va repeta care sînt elementele componente ale literei. Doi școlari vor scrie litera la tablă, apoi toată clasa va executa litera în aer și pe bancă. Vor scrie litera în diferite dimensiuni pe un maculator, apoi vor scrie două rînduri de litere în caietul tip I cu cerneală. În cazul unor litere care au elemente asemănătoare cu ale literelor învățate, cum este cazul literei „ț" care se aseamănă cu litera „t" și al altor litere ori grupe de litere, după comunicarea noilor cunoștințe se trece direct la caietul tip I, în care elevii scriu litera după modelul din caiet.

La secvența a II-a, legarea literei noi de alte litere, învățătorul întreabă școlarii ce cuvinte cunosc care conțin litera nouă. Se face analiza fonetică a unui cuvînt ales — de exemplu „țară", de la lecția ț. Se explică înțelesul cuvîntului și învățătorul scrie la tablă model, insistînd asupra legăturii literei noi cu celelalte litere.

În urma explicației și cu ajutorul modelului scris în caiet elevii scriu de mai multe ori cuvîntul în caiet (vezi fig. nr. 1).

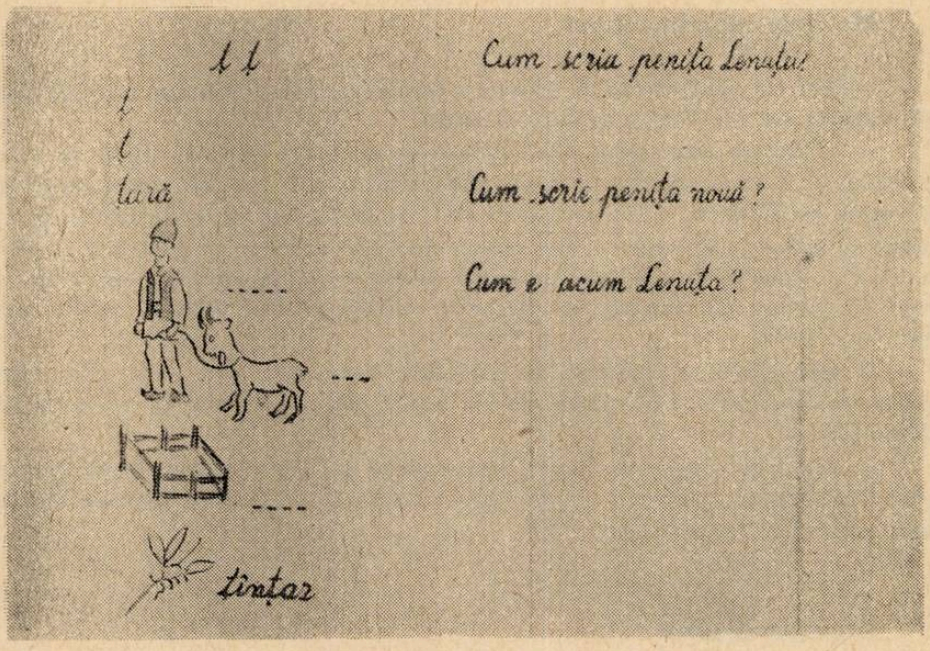


Fig. 1

Urmează apoi ca elevii să lucreze independent cu ajutorul unor puncte de sprijin. În caiet, fiecare elev are un desen, de exemplu un țăran, și în dreptul desenului sînt cinci liniuțe corespunzătoare numărului de litere cu care se scrie cuvîntul „țăran". Acum școlarii se găsesc pe o treaptă superioară de gîndire, avînd grijă să găsească numărul corespunzător de litere și să lege corect litera nouă de celelalte litere.

În urma scrierii și a celorlalte cuvinte din dreptul desenelor : țap, țarc, țînțar, școlarii dobîndesc deprinderea de a scrie corect litera nouă și, în același timp, prin analiza și sinteza fonetică pe care sînt obligați să le facă independent, se deprind să scrie corect, fără să omită litere.

La început, cînd elevii nu cunoșteau prea multe litere, exercițiile de scriere erau mai ușoare și mai scurte. De exemplu, la lecția : *Scrierea literei ă*, elevii au avut ca sarcină — pe lîngă însușirea literei „ă" — și scrierea cu ajutorul punctelor de sprijin a unui număr redus de cuvinte ilustrate prin desene (vezi fig. nr. 2).

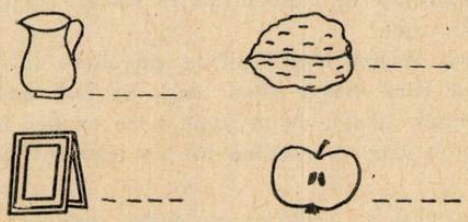


Fig. 2

Pe măsură ce a crescut numărul de litere însușite, avînd în vedere că și deprinderile de scriere ale elevilor s-au dezvoltat, am mărit sarcinile din conținutu exercițiilor. Așa, bunăoară, la lecția amintită mai sus, *Scrierea literei ț*, pentru ca elevii să scrie cuvinte ce conțin litera nouă fără nici un sprijin trebuie să răspundă în scris la întrebările ce se referă la conținutul bucății de citire. La prima întrebare : „Cum scria penița Lenuței ?“, școlarul citește singur și formulează răspunsul pe care-l scrie în spațiul lăsat liber. „Penița Lenuței scria gros“. Acum elevul are toate cuvintele ce conțin litera ț în cuprinsul întrebării. Elevul trebuie doar să potrivească cuvintele pentru a formula răspunsul corect.

La întrebarea următoare formulată astfel : „Cum scrie penița nouă ?“, elevul nu mai poate formula răspunsul numai pe baza cuvintelor din întrebare, fără nici un punct de sprijin, el adaugă cuvîntul „subțire“, scriind în spațiul gol, după întrebare, răspunsul : „Penița nouă scrie subțire“. Tot astfel și la ultima întrebare „Cum e acum Lenuța ?“ răspunsul cuprinde un cuvînt mai greu, „mulțumită“, deci „Acum Lenuța e mulțumită“. Aceste răspunsuri sînt posibile datorită faptului că elevii cunosc conținutul lecturii din ora de citire.

Prin aceste exerciții elevii sînt obligați să gîndească și-și formează mai repede o citire conștientă și o exprimare orală și scrisă corectă. Elevii execută de obicei aceste texte în 30′. Caietul programat după completarea de către elevi a exercițiilor arată astfel (vezi fig. nr. 3).

Elevii pun apoi stilourile jos, iau creioanele și desfac sigiliile sub care se găsesc răspunsurile corecte.

După desfacerea sigiliilor, caietul arată astfel (vezi fig. nr. 4).

Cu creionul, elevii corectează greșelile.

Învățătoarea știe dinainte fiecare elev ce greșeli a făcut, întrucît în timpul efectuării muncii independente se plimbă printre ei și supraveghează ținuta la

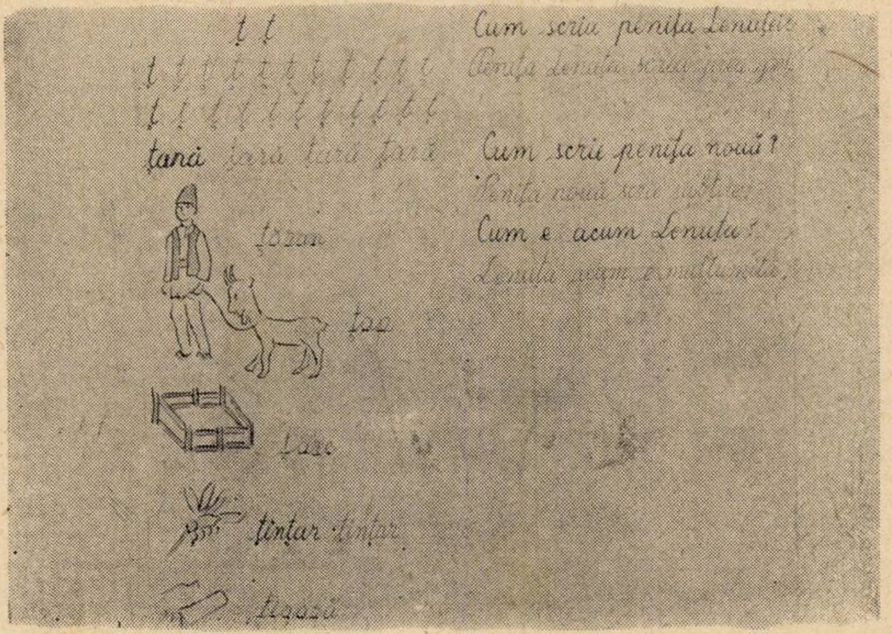
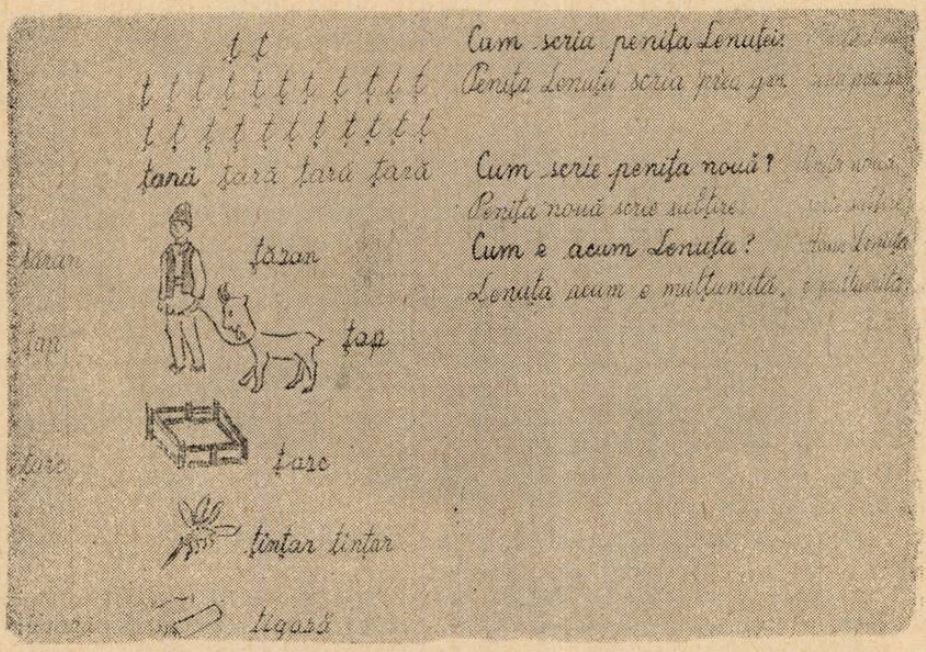


Fig. 3

scris. Numeşte apoi elevii care au făcut greşeli să spună ce anume au greşit şi le cere să scrie la tablă *cuvîntul corect*, însuşit prin autocorectare. După ce au fost trecuţi toţi elevii cu greşeli la tablă, urmează citirea de către elevi a întregului text.



Rig. 4

Pentru dezvoltarea capacităţii de apreciere a muncii depuse, fiecare elev îşi dă notă pe caiet. Învăţătoarea corectează lucrările şi pune note. Am constatat că după mai multe lecţii la care s-a folosit metoda programării elevii îşi apreciază munca în mod obiectiv.

La alte lecţii am în vedere îmbogăţirea vocabularului, prin folosirea unor cuvinte care conţin litera sau grupul de litere însuşit, cum e cazul grupului „ghe" (vezi fig. nr. 5).

În acest caz, imediat după scrierea independentă a celor trei cuvinte din dreptul desenelor: ghem, ghete şi gheară se întrerupe scrierea şi se desfac sigiliile pentru a se afla răspunsurile corecte. Elevii îşi analizează răspunsurile date, comparînd cu răspunsurile corecte. Însuşindu-şi răspunsurile corecte, vor întări aceste cunoştinţe prin exerciţiul imediat următor, în care le vor scrie din nou în locul unde se potrivesc după înţeles. Adică

„Iarna în picioare iau *ghete*".
„Eu am un *ghem* de aţă roşie".
„Toate păsările au *gheare*".

Pentru ca elevii să vadă cum se leagă grupul „ghe" la mijlocul cuvîntului şi pentru a dezvolta şi vocabularul lor am explicat cuvîntul „baghetă". Elevii au citit, apoi prin copierea explicaţiei cuvîntului şi l-au însuşit. Altfel am procedat

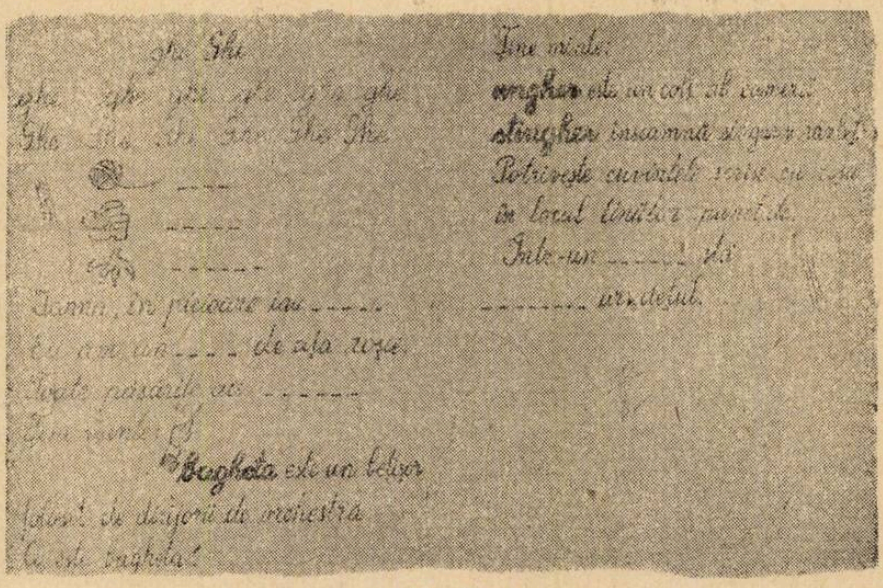


Fig. 5

cu cuvintele noi „ungher" și „stingher" în componența cărora de asemenea se găsește grupul de litere ghe. Pentru a mă convinge că și-au însușit înțelesul acestor cuvinte le-am cerut să le potrivească în locul liniuțelor, pentru ca textul să aibă înțeles, și elevii au scris „Într-un ungher stă stingher ursulețul". S-a confruntat apoi și la acest exercițiu răspunsul dat de elevi cu răspunsul corect, desfăcîndu-se și aceste sigilii, așa cum arată desenul de mai jos (vezi fig. nr. 6).

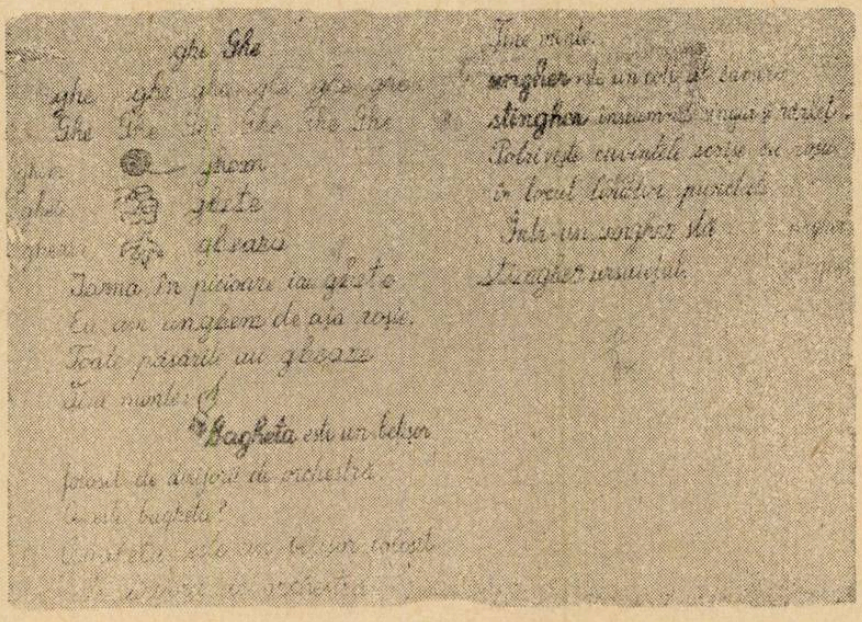


Fig. 6

Concluzii

Folosind această metodă în decurs de un an, am constatat că :

— toate cerinţele programei se realizează mai repede ;

— se asigură participarea fiecărui elev la munca independentă ;

— cresc mai repede atît cîmpul de citire al elevilor, cît şi rapiditatea scrierii corecte ;

— se asigură un mediu atrăgător pentru studiu ;

— se înlătură posibilitatea rămînerii în urmă ;

— se asigură scrierea corectă a formei şi a legăturilor dintre litere ;

— nu se exclude metoda fonetică analitico-sintetică atît de necesară la clasa I, ci i se lărgeşte cîmpul de folosire ;

— această metodă îi pregăteşte pe elevi pentru studiul individual acasă ;

— se dă posibilitatea elevilor să-şi observe scrisul şi să-şi elimine treptat greşelile ;

— dezvoltă simţul elevilor pentru frumos, pentru ordine ;

— învăţătorul, fiind eliberat de preocuparea transmiterii cunoştinţelor, poate să aibă atenţia îndreptată asupra ţinutei corecte a elevilor la scris.

Conceptul gustian al sistemului de învăţămînt

OCTAVIAN NEAMŢU

1. În gîndirea lui Gusti preocuparea pedagogică nu este întîmplătoare, ci constituie o parte integrantă a sistemului său de sociologie, etică şi politică.

Într-adevăr, într-un sistem de cunoaştere sociologică şi de acţiune socială, în care ştiinţele sociale, sociologia, politica şi etica reprezintă o înlănţuire strict logică, deoarece — înlăuntrul sistemului — orice ştiinţă ulterioară este consecinţa logică a celei precedente, şi în care fiecare ştiinţă precedentă este presupunerea logică a celei următoare, într-un sistem, ca cel gustian, în care ştiinţa politicii situează ca normă supremă a statului şi a societăţii ideea de personalitate, ideea de cultură, într-un asemenea sistem recunoaşterea necesităţii educării persoanelor ca să devină personalităţi devine o urmare logică absolută, iar pedagogia, a cărei sarcină constă — în sistemul gustian — tocmai în realizarea sintetică a personalităţilor şi valorilor culturale, prin formarea şi realizarea voinţei creatoare, a voinţei către o personalitate desăvîrşită, a voinţei spre o cultură deplină, ocupă un loc primordial, pentru că finalizează rezultatele dobîndite prin opera de cunoaştere, unificîndu-le prin înfăptuirea personalităţii sociale, care înfăptuieşte actualitatea socială.

De aceea, fără să fie cuprinsă la un loc anume, în cunoscuta schemă-model a sistemului de sociologie, etică şi politică gustian, pedagogia este în permanenţă prezentă în sistem, şi nu numai implicit, şi nici numai printr-un mare număr de texte, ci mai ales prin partea cea mai însemnată din opera socială realizată de Dimitrie Gusti şi de Şcoala sociologică de la Bucureşti, în perioada 1910—1955.

Dar, ca să înţelegem cu adevărat gîndirea pedagogică a lui Dimitrie Gusti este neapărat necesar să precizăm că el a încorporat în preocupările sale pedagogia nu numai datorită motivării care decurge din necesitatea logică internă a sistemului său de sociologie, etică şi politică, ci şi ca o consecinţă imperioasă a unor profunde motivări afective, care-l îndemnau să caute căile prin care ştiinţa să ducă nu numai la o creştere a puterii omului asupra naturii, ci şi la un progres corespunzător în creşterea puterii ştiinţei asupra oamenilor şi societăţii, prin cultivarea mai intensă şi programatică a ştiinţelor sociale, în seria cărora pedagogia avea să ocupe un loc măreţ — atributul aparţine lui Gusti.

Dubla motivare amintită (necesitatea logică internă a sistemului şi motivarea afectivă din conştiinţa autorului său) formează de fapt o unitate, oglindită, în cursul anilor, în sistemul gustian de cunoaştere totală, sintetică a realităţii sociale.

În teoria şi practica acestui sistem, actul cunoaşterii îmbrăţişează simultan actualul şi virtualul, prezentul şi viitorul social, împrejurare intelectuală prin care sistemul devine nu numai instrumentul cunoaşterii integrale a realităţii sociale integrale abordate, ci şi expresia unei concepţii de viaţă, a unei stări de conştiinţă etică, conştiinţă, care îndeamnă la acţiune, concretizată mai ales în opere de pedagogie socială.

2. De aceea, la întrebarea dacă în ansamblul sistemului gustian al ştiinţelor sociale pedagogia se situează în categoria celor sociologice, a celor etice sau a celor politice, considerăm îndreptăţită situarea ei în rîndul ştiinţelor politice, deoarece, în măsura în care în sistemul gustian „politica este ştiinţa creaţiei valorilor sociale totale, naţionale, în direcţia apropierii lor de idealul etic al personalităţii sociale, capabilă de creare", deci, în măsura în care „politica, astfel înţeleasă, este ştiinţa care înlesneşte înfăptuirea idealului etic", pedagogia, căreia — aşa cum am arătat — îi revine în mod expres formarea şi realizarea voinţei de a deveni o personalitate desăvîrşită, a voinţei spre o cultură deplină, are atributele unei ştiinţe politice care contribuie şi ea la înfăptuirea idealului etic.

Această afirmaţie îşi găseşte deci o superioară legitimare în împrejurarea identităţii dintre problema centrală a pedagogiei şi problema centrală a politi-

cii — definită de către Dimitrie Gusti ca „sistemul de străduinţe pentru formarea personalităţii sociale tip, care este Naţiunea, şi în maximum de sforţări pentru producerea valorilor naţionale particulare, care, alături de acelea ale celorlalte naţiuni, să strălucească prin originalitate, în aşa fel, ca toate la un loc, să formeze acea imensă personalitate universală, care este Umanitatea".

3. Călăuzit de asemenea scopuri, Gusti pune în serviciul lor două mari sisteme organizaţionale şi care sînt în aceleaşi subsisteme ale sistemului culturii naţionale, anume :

1. Organizarea învăţămîntului, adică a sistemului şcolilor, în care toate gradele de învăţămînt sînt solidare şi concură la realizarea aceluiaşi scop final.

2. Organizarea culturii poporului, adică a sistemului mijloacelor pentru crearea şi răspîndirea valorilor culturale.

3. D. Gusti consideră necesar ca la baza sistemului de învăţămînt să stea cunoaşterea adîncită a realităţilor sociale ; el face această recomandare cu convingerea că numai în felul acesta se poate întemeia un învăţămînt real, „care să-şi îndeplinească în întregime functia lui socială", pregătind tineretul şcolar pentru o viaţă socială concretă, pentru că „şcoala nu poate fi o instituţie cu totul străină de mediul înconjurător, întrucît ea se adresează unei realităţi precise".

„Şcoala n-are în viaţa naţiunilor rostul de a forma elementele numai ale unei singure categorii sociale. Menirea ei este să-i crească fiecărei categorii forţe noi, cît mai productive". În acest scop, este necesar ca obiectivul urmărit de învăţămînt să fie diferenţiat succesiv, corespunzător cu comandamentele sociale ale etapelor succesive în evoluţia societăţii.

În dezvoltarea ei, societatea noastră va avea nevoie nu numai de o anumită categorie profesională, spre exemplu, nu numai de tehnicieni, ci de asemenea de ţărani cooperatori, de muncitori calificaţi în industrie, de învăţători, de profesori, de cadre cu calificare superioară în administraţia locală şi în administraţia centrală etc. De aceea, ca să fie eficient, învăţămîntul trebuie să evite consecvent orice unilateralitate, deoarece orice unilateralitate nu poate fi decît „deplorabilă" prin ineficienţa ei.

El propune un învăţămînt în acelaşi timp unitar şi diferenţiat. Unitatea învăţămîntului se asigură — în concepţia lui Gusti — prin „programul minimal", care cuprinde cunoştinţele fundamentale care se predau tuturor şcolarilor ; diferenţierea se realizează prin „programul aplicat sintetic", adică prin adaptarea programului la condiţiile locale, a căror cunoaştere reală se obţine prin cercetarea sociologică. Cercetarea sociologică asigură nu numai fundamentarea ştiinţifică a învăţămîntului diferenţiat regional, procurînd informaţia necesară pentru program, muzee şi material intuitiv documentar, ci şi eficacitatea educaţiei. De aceea, după părerea lui Gusti, sociologia monografică „nu poate rămîne preocuparea unei grupări de specialişti, îndreptaţi exclusiv spre probleme teoretice", ci „ea trebuie răspîndită în cercul mai mare al profesorilor şi al învăţătorilor, care s-o practice pentru scopuri educative".

Pregătirea tineretului rămas în sat nu poate fi considerată ca fiind încheiată o dată cu parcurgerea şcolii generale, ci urmează a fi continuată prin căminul cultural şi prin universitatea sătească. Universitatea sătească îşi are locul în intervalul dintre şcoala generală şi îndeplinirea serviciului militar, concepută ca un cadru de manifestare locală, spre a se forma personalităţile vieţii sociale sătesti. De asemenea, tineretul ocupat în industrie îşi va putea întregi pregătirea în universităţi muncitoreşti.

Formarea omului nu se încheie cu treptele învăţămîntului, ci se continuă în instituţii speciale, „adevărate seminarii culturale", precum şi în alte aşezăminte anume organizate pentru desăvîrşirea operei educative.

Pentru ţărani, D. Gusti organizează *Căminul cultural, Şcoala ţărănească, Şcoala superioară ţărănească*, precum şi o formă mai simplă, anume *Cursurile ţărăneşti.*

Dar activitatea cea mai productivă iniţiată în acest domeniu este contactul direct între tineretul universitar şi populaţia rurală, precum şi a cartierelor mărginaşe din mediul urban, în împrejurarea specială a cercetărilor sociologice pentru acţiunea social-culturală. În împrejurarea unor asemenea lucrări ştiinţifice, distingem, în afară de acţiunea pedagogică amintită, încă două momente educative şi anume : 1) o acţiune oarecum neintenţionată, care rezultă ca o consecinţă firească a prezenţei în sat a grupului de intelectuali, studenţi şi cadre de conducere, veniţi pentru cercetare, şi care se caracterizează în special prin schimburi de idei şi legături sufleteşti ;

2) o acțiune voită pentru cultivarea satului, concretizată nu numai prin răspîndirea informațiilor, ci mai ales prin organizarea culturală a satului în Căminul cultural local.

5. Întregul edificiu al organizării învățămîntului, al organizării culturii are ca scop suprem transformarea poporului într-o personalitate creatoare de valori noi, printr-un proces creator în cursul căruia, făurind valori, poporul își făurește conștiința de sine, conștiința națională, prin muncă, prin acțiune conștientă, îndreptată spre scopuri sociale.

„Căci — spunea Gusti — dacă națiunea este producătoare de cultură, în sensul larg al cuvîntului, creatoare a tuturor valorilor naționale, sufletești, economice, politice și juridice, ea este și produsul acestei culturi ; cu cît cultura națională este mai dezvoltată și strălucită, cu atît mai profundă și adevărată este comunitatea muncii culturale ; deci chitul de cimentare al unității naționale. Pentru aceasta — sublinia autorul — nu este îndeajuns de accentuat că orice operă culturală este în același timp o operă superioară națională, pusă în cel mai înalt serviciu național".

6. Transformarea socială necesară nu se poate realiza eficient, adică în concordanță cu scopurile științific determinate ale societății decît numai prin studiul sociologic, etic, politic al societății, în vederea măsurilor politice, inclusiv pedagogice, corespunzătoare.

În condițiile unui prezent de înflorire, proiectăm, într-o legitimă perspectivă optimistă, viitorul, pînă la o nouă treaptă ascensională a parametrilor societății socialiste, pe calea desăvîrșirii construcției ei.

Karl Marx a înarmat știința societății și optimismul social cu conștiința științifică a realității și ne-a învățat că societatea viitoare este produsul revoluționării și apoi al evoluției realității actualizate. Nu conceptele, ci acțiunea călăuzită de teorie transformă lumea, prin opera conștientă a oamenilor care o mlădiază spre a o pune în concordanță cu scopurile pe care și le propune.

Forța socială făurită ca să se realizeze transformarea omului într-o persoană activă în direcția modelului societății viitoare este activitatea pedagogică, teoria și practica formării omului corespunzător cu scopurile societății, în concordanță cu scopul personalității sociale. Personalitatea socială este o persoană integrată, care servește conștient scopuri sociale, pentru care „existența n-are alt scop decît ca instrument al unui alt scop decît ea însăși", într-un veșnic suiș spre actualizarea maximală a elementelor virtuale, de natură individuală și socială, ale ideii de persoană, iar actualizarea maximală a acestor elemente virtuale ale ideii de persoană se obține în primul rînd cu mijloacele pedagogiei.

7. În 1946, în drum spre Statele Unite ale Americii, unde avea să prezinte organelor specializate ale Organizației Națiunilor Unite proiectul de mare amploare al Institutului Social al Națiunilor, instrument eficient în cunoașterea și pedagogia națiunilor, avînd ca scop final realizarea umanității, ca operă culturală a omenirii, reflectînd la opera sa, D. Gusti constată că deși această operă este veche, ea nu este însă învechită, fiind capabilă a înfrunta timpurile, cu prefacerile și răsturnările lor.

În toată opera sa este prezentă ideea că fiecare parte a ei aparține întregului, că nici o parte nu poate fi pe deplin înțeleasă decît ca o parte a întregului și că toate marile capitole ale operei sale scrise și de realizări „formează un tot intim, ce trebuie considerat ca atare".

Punînd atunci din nou la îndemîna cititorilor ideile care l-au condus, autorul o făcea în speranța că-i va procura mai multă încredere în el însuși și-i va arăta că remediul răului nu este cu totul în afară de ființa sa, idee care justifică și orientarea pe care am dat-o articolului de față, construit nu numai pentru a reaminti o valoroasă operă din trecut, ci și pentru a oferi sugestii pentru viitor, deoarece — cum spunea Gusti — operele călăuzite de principii au privilegiul de a nu se învechi și de a înfrunta timpul, păstrîndu-și virtuțile creative.

Note

1 și 2. Cu privire la locul pedagogiei în sistemul gustian al științelor sociale, vezi : D. Gusti, *Științele sociale, sociologia, politica și etica în interdependența lor unitară*, *Prolegomene la un sistem*, în : D. Gusti, *Opere* II, B. Etica, p. 7—40. *Texte stabilite, comentarii, note*, de conf. univ. dr. Ovidiu Bădina și Octavian Neamțu, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1969, 481 p. D. Gusti, *Introducere la cursul de Istoria filozofici grecești, etică și so-*

ciologie, în : D. Gusti, *Opere* I. A. *Sociologia*, p. 205—224. Aceeaşi ediţie, D. Gusti, *Fragmente autobiografice. Texte inedite*, în pregătire.

3.

Cu privire la organizarea învăţămîntului, vezi : D. Gusti, *Program de educaţie naţională*, cu anexele : A. *Un an de activitate la Ministerul Instrucţiei, cultelor şi artelor* ; B. *Politica şcolară şi culturală a statului* ; C. *Politica şcolară în cadrul statului cultural*, în : D. Gusti, *Sociologia Militans. Cunoaştere şi acţiune în serviciul naţiunii*. II. *Acţiune*, p. 86—114, Bucureşti, 1946, 396 p.

Cu privire la organizarea culturii, vezi : D. Gusti, *Politica culturii şi statul cultural*, cu anexele : A. *Cultura poporului* ; B. *Anteproiect de organizarea culturii* ; C. *Problema organizării muncii culturale*, în : D. Gusti, *Sociologia Militans*, II, p. 61—65. De asemenea. D. Gusti, *Organizarea culturii* : a. *Discurs pentru organizarea culturii* ; b. *Expunere de motive la Legea organizării culturii* ; c. *Expunere de motive la Legea Fundaţiilor*, în : D. Gusti, *Sociologia Militans*, II, p. 173—204, precum şi în D. Gusti, *Opere* III şi în D. Gusti, *Opere* IV (conf. indicaţiilor bibliografice de mai sus).

Vezi, de asemenea, Emanoil Bucuţă, Institutul Social Român, în „Arhiva...", an. XIV, 1936, p. 577—594.

4 şi 5.

Vezi : D. Gusti, *Ştiinţa naţiunii*, în D. Gusti, *Opere I*, p. 492—507 ; D. Gusti, *Ştiinţa şi pedagogia naţiunii*, în *Sociologia Militans* II, p. 284—304 ; de asemenea, D. Gusti, *Individ, societate şi stat în Constituţie* ; *Partidul politic* ; *Problema naţiunii* ; *Legile unităţilor sociale* — toate în D. Gusti, *Sociologia Militans I*, 1946, p. 245—507, precum şi în D. Gusti, *Opere III* şi D. Gusti, *Opere IV*.

6 şi 7.

D. Gusti, *Un an de activitate în afară de ţară. Crearea Institutului social al naţiunilor*, în Analele Academiei Române, Memoriile secţiunii istorice, seria a III-a, t. XXIX, mem. 18 şi în D. Gusti, *Opere*, IV.

Valenţe educaţionale ale operei lui Ion Neculce

Prof. ION DRAGU
Liceul „Ion Neculce"

Despre cronicarul Ion Neculce s-a scris, desigur, mult. Este urmarea firească a complexităţii personalităţii sale, a însemnătăţii operei pe care ne-a lăsat-o. Cu toate acestea se poate afirma, cu deplin temei, că opera lui Ion Neculce, care se înscrie în patrimoniul culturii noastre naţionale drept una dintre marile realizări ale scrisului românesc din secolul luminilor, conţine încă multiple posibilităţi de cunoaştere şi interpretare care aşteaptă să fie valorificate.

După părerea noastră, o atenţie specială se cuvine a fi acordată conţinutului educativ al acestei opere, care ocupă un loc aparte atît în istoriografia, cît şi în creaţia literară a poporului român în prima jumătate a secolului al XVIII-lea. Este semnificativ faptul că însuşi cronicarul — referindu-se atît la *O samă de cuvinte*, cît şi la *Letopiseţul Ţării Moldovei* — sublinia că lectura lor constituie un mijloc de învăţătură nu numai pentru contemporani, ci şi pentru generaţiile viitoare. „Deci, fraţilor cetitorilor, scrie el în Predoslovie, cu cît veţi îndemna a ceti pre acest letopisăţu mai mult, cu atîta veţi şti a vă feri de primejdii şi veţi fi mai învăţaţi a dare răspunsuri la sfaturi ori de taină, ori de oştire, ori de voroave, la domni şi la noroade de cinste" [1].

De altfel, pe parcursul cronicii, această idee revine în repetate rînduri fie sub afirmaţii directe cu privire la intenţia autorului de a-şi informa cititorii şi a le îmbogăţi cunoştinţele şi la dorinţa lui de a-i învăţa pe oameni, folosindu-se de faptele istorice, cum să se comporte în viaţa lor particulară, ca şi în cea publică, fie sub forma unor apeluri către contemporani şi către viitorime de a lua aminte la evenimentele consemnate în cronică pentru a nu repeta faptele reprobabile şi a păstra pe cele demne să fie cunoscute şi continuate de urmaşi.

Analiza aprofundată a operei lui Ion Neculce îndreptăţeşte concluzia că acesta — asemenea lui Grigore Ureche, Miron Costin şi stolnicului Constantin Cantacuzino — s-a aplecat cu atîta dragoste asupra evenimentelor istorice şi a celor care le-au înfăptuit tocmai datorită convingerii că ele prezintă interes şi pentru alţii, inclusiv pentru posteritate.

Cea dintîi dintre coordonatele educaţionale ale operei lui Neculce, adevărata cheie de boltă a acesteia, o constituie *patriotismul fierbinte al cronicarului*. „A-

[1] Ion Neculce, *Letopiseţul Ţării Moldovei*, E.S.P.L.A., Bucureşti, 1955, p. 104.

cest sentiment — subliniază acad. Iorgu Iordan în studiul introductiv la ultima ediție a Letopisețului — ne întîmpină, fără încetare, de la un capăt la altul al cronicii, constituind o trăsătură fundamentală, un adevărat laitmotiv al ei" [2]. Declarîndu-ne întru totul de acord cu această apreciere, considerăm necesar să adăugăm că aceeași dragoste nemărginită pentru țara în care s-a născut și pe care a slujit-o cu abnegație pînă în ultima clipă a vieții străbate și toate legendele așezate de cronicar sub titlul *O samă de cuvinte* înaintea cronicii propriu-zise. Nu încape nici o îndoială că atunci cînd se adresa cititorilor, precizînd cu privire la aceste istorisiri, ca de altfel la toate informațiile din Letopiseț, că „cine va ceti și le va crede, bine va fi, iară cine nu le va crede, iară va fi bine; cine pre cum îi va fi voia, așa va face" [3], cronicarul își exprima, între altele, mulțumirea pentru simplul fapt de a le ști citite. El era convins că minunatele întîmplări ale istoriei străbune evocate în fiecare povestire din *O samă de cuvinte* vor exercita o puternică influență asupra celor ce se vor opri asupra lor. Cîtă dreptate a avut părintele *Cuvintelor* o demonstrează emoția pe care o trăiește și astăzi cititorul lor, deși de la stingerea din viață a cronicarului s-au scurs 225 de ani. Dacă menționăm că aceste istorisiri, ca și întreaga bogăție de fapte de viață incluse în *Letopiseț*, au reprezentat de-a lungul timpului un izvor nesecat de inspirație pentru numeroși scriitori care și-au făcut din cultivarea interesului pentru cunoașterea istoriei naționale a trecutului nostru glorios o înaltă îndatorire patriotică, atunci apare și mai evidentă imensa valoare educativă a operei lui Neculce, căreia timpul, amplificînd-o, i-a conferit noi dimensiuni.

Așa cum ne apare cu toată claritatea din opera, ca și din întreaga viață și activitate a cronicarului, patriotismul său se exprimă în primul rînd în dragostea fierbinte pentru pămîntul țării sale. Expresia „Acest pămînt al Moldovei", cu care își începe *Predoslovia*, revine atît de des și în formulări atît de diverse pe parcursul întregii opere, încît o consemnăm ca o dovadă a profundului atașament al cronicarului pentru Moldova lui natală. Soarta acestui pămînt, ca și a locuitorilor lui, știrbirea sau reîntregirea lui de-a lungul istoriei sale, au constituit pentru Neculce nu numai prilej de relatare în cronică, ci și de manifestare a atitudinii sale de adevărat patriot. Filele cronicii ni-l înfățișează pe autorul ei cînd fericit și voios, ca urmare a succeselor obținute de popor în apărarea sau în redobîndirea pămîntului moldovenesc, cînd trist și îndurerat, datorită pierderii temporare a unor părți din acest pămînt. El notează cu deosebită satisfacție în cronică și dîrzenia altor personalități de prestigiu ale Moldovei — domnitori, dregători etc. — în apărarea gliei străbune [4].

În concepția lui Neculce iubirea de glie este indisolubil legată de dragostea nețărmurită față de popor. El a fost desigur, atît prin origine și stare socială, cît și prin structură ideologică, un feudal și, în mod firesc, în cronică se simte atitudinea sa de clasă care determină și limitele patriotismului său. Poate că cel mai mare merit al cronicarului constă însă tocmai în faptul că în multe privințe — în activitatea politică, ca demnitar, ca proprietar de moșii, dar mai ales în atitudinea față de popor — el s-a ridicat cu mult deasupra clasei sale.

Grija cu care Neculce a zugrăvit în opera sa viața poporului în mijlocul căruia a trăit, obiceiurile și tradițiile lui, înțelegerea pe care a manifestat-o pentru suferințele celor asupriți, modul sincer în care s-a entuziasmat în fața abnegației și spiritului de jertfă de care aceștia au dat dovadă în lupta pentru apărarea patriei, permit generațiilor de astăzi și vor ajuta și celor ce vor veni după noi să cunoască și să înțeleagă virtuțile neamului nostru, care n-a precupețit nimic pentru a-și păstra ființa naturală, a-și apăra limba și a-și menține tradițiile, în ciuda vitregiilor care s-au abătut asupra lui. Sînt emoționante pasajele din cronică în care este zugrăvită situația locuitorilor de rînd ai țării în iarna anului 1673, cînd domnitorul Dumitrașcu Cantacuzino, de teama unei invazii a polonilor care urmăreau să-l îndepărteze de la tron, a acceptat ca tătarii să ierneze în Moldova. Subliniind că „tătarii sînt lupi apucători, pradă, robăscu, bat și căznescu pe creștini" ..., cronicarul adaugă: „Mîncat-au tot, și pîne, și dobitoc, ș-au jăcuit tot, păn'la un cap de ață. Pe mulți au și robit cu furiș, femei, fete, copii. Rămas-au bieții oameni numai cu sufletele, bătuți și

[2] Ion Neculce, *Letopisețul Țării Moldovei*, Ed. științifică, București, 1968, p. 9.
[3] Ion Neculce, *Letopisețul Țării Moldovei*, E.S.P.L.A., București, 1955, p. 105.
[4] Ion Neculce, *Letopisețul Țării Moldovei*, E.S.P.L.A., București, 1955, p. 160.

strunciunaţi, cum era mai rău şi mai amar, cum nu să poate nice a scrie, nice a să povesti..." [5]. Cu aceeaşi caldă compătimire este înfăţişată soarta celor săraci şi umili şi în timpul diferitelor invazii ale tătarilor, ca şi ale turcilor, polonilor sau ale altor cotropitori. Atunci însă cînd prezintă atitudinea poporului faţă de invadatori, rezistenţa, răzbunarea, alungarea duşmanilor, de fiecare dată sentimentul de compătimire cedează locul celui de admiraţie şi încredere în forţa, înţelepciunea şi vitalitatea poporului nostru.

O componentă esenţială a patriotismului lui Ion Neculce o constituie ura împotriva turcilor şi a tuturor cotropitorilor. „Cronicarul nostru — remarcă academicianul Iorgu Iordan — se bucură din adîncul inimii cînd armatele sultanului sînt învinse, se întristează, la fel de sincer, cînd ele ies biruitoare".

Ura cronicarului faţă de jugul turcesc apare ca o expresie a idealului său patriotic, care consta în aspiraţia pentru eliberarea ţării, pentru independenţa ei. Este concludentă în acest sens importanţa pe care autorul o acordă capitolului din *Letopiseţ* consacrat domniei lui Dimitrie Cantemir. Această importanţă se explică, fără discuţie, şi prin faptul că „sub acest tînăr domn, cu spiritul ager — cum notează Nicolae Iorga — agerul Neculce, şi el unul dintre cei mai tineri boieri ai ţării sale, ajunge intimul, confidentul şi dregătorul de căpetenie al lui vodă" [6]. Considerăm însă că, aşa cum subliniază pe bună dreptate Dumitru Velciu, ceea ce i-a apropiat pe Dimitrie Cantemir şi Ion Neculce, aceste două mari personalităţi ale culturii noastre, a fost năzuinţa comună de a rupe cu politica de pînă atunci a Moldovei şi a se orienta către Rusia, cu ajutorul căreia sperau să înfăptuiască eliberarea ţării de sub jugul turcesc [7].

Ca şi Dimitrie Cantemir, Ion Neculce concepea însă apropierea de Rusia, alianţa cu ţarul Petru I, în condiţiile asigurării independenţei Moldovei nu numai faţă de turci, ci şi faţă de orice altă putere străină, inclusiv Rusia. Deşi tratatul încheiat între Moldova şi Rusia la 3/13 aprilie 1711 este redactat, după cum se ştie, sub forma unei diplome date de ţar domnului Moldovei, cu un preambul şi o serie de articole referitoare la atitudinea Moldovei faţă de Rusia, cronicarul îşi începe prezentarea acestui document în *Letopiseţ* cu aspectele referitoare la independenţa Moldovei.

Toate generaţiile au găsit şi vor găsi în cronica lui Neculce un exemplu însufleţitor de *înaltă ţinută morală*. Viaţa şi activitatea lui constituie un adevărat exemplu de demnă moralitate. Om de mare fineţe sufletească, el s-a dovedit deosebit de sensibil la nedreptăţi şi la acte reprobabile, a condamnat înşelăciunea, furtul, pizma, crima. Cronica este plină de adevărate izbucniri ale autorului împotriva boierilor şi chiar a domnilor care „tot să pîrîè (se pîrau — n.a.) şi să mînca unii pe alţii". Cînd Nicolae Mavrocordat şi Dimitrie Cantemir şi-au încălcat înţelegerea de a nu se pîrî la Poartă, cronicarul notează cu indignare: „Socotiţi, fraţilor, acmu ! De vreme că cei mare nu-şi ţinu giurămîntul, ce încă-ş aduc peire, dar cei proşti cum l-or ţinè ?" [8]. Aşa cum se vede şi din acest citat, cronica abundă în situaţii cînd autorul se adresează direct cititorilor, îndeosebi celor tineri, cu sfaturi şi îndrumări care dovedesc preocuparea lui pentru aspectele morale ale acţiunilor omeneşti.

„Rugăm pe dumneavoastră, iubiţi cetitori tineri, să luaţi sama aceştii scrisori, de s-ar tîmpla vrodată să mai vie nişte lucruri ca aceste în ţara noastră, să vă ştiţi chivernisi, să nu păţiţi şi voi ca noi" [9].

Una din calităţile morale ale cronicarului, pe care el a evidenţiat-o cu satisfacţie ori de cîte ori a avut prilejul şi în comportarea semenilor săi, este cinstea. În acest sens, vorbind de logofătul Constantin Costachi Gavriliţă, el menţionează cu satisfacţie : „Dragă-i era cinstea, şi mai aleasă decît toati era cè mai bună, ca să punè tari în prici cu domnii şi cu alţii pentru ţară" [10].

Neculce a fost şi rămîne un model de corectitudine şi obiectivitate. Cu toate că domnul Dumitraşcu Cantacuzino era rudenie a cronicarului, fiind văr primar cu mama acestuia, cele două domnii ale sale sînt judecate în *Letopiseţ* cu deosebită asprime, aşa cum se întîmplă şi cu domniile lui Mihai Racoviţă, văr de-al doilea cu Ion Neculce şi Constantin Brîncoveanu, care de asemenea n-au scăpat de ascuţişul criticii cronicarului.

[5] *Idem*, p. 144.
[6] M. Iorga, *Istoria literaturii româneşti*, vol. II (de la 1688 la 1750), ed. a II-a, Bucureşti, 1926, p. 272.
[7] D. Velciu, *Ion Neculce*, Ed. tineretului, Bucureşti, 1968, p. 88.
[8] Ion Neculce, *Letopiseţul Ţării Moldovei*, E.S.P.L.A., Bucureşti, 1955, p. 261.
[9] *Idem*, p. 289.
[10] *Idem*, p. 364.

Altă rudenie a lui Neculce, marele vistier Gheorghe Ursachi, care produsese tatălui cronicarului mari dificultăți în disputa pentru niște moșii, nu numai că nu a fost prezentat în culori sumbre în *Letopiseț* dar, dimpotrivă, s-a bucurat de apreciere și înțelegere cînd a devenit victimă a incorectitudinii domnului Gheorghe Duca.

O mare valoare educativă are și atitudinea cronicarului în *problemele privind viața de familie.* Atît în *O samă de cuvinte*, cît și în *Cronică*, Neculce aduce mamei un elogiu impresionant. Poate și datorită faptului că „rămîind mic de tată" — cum spune singur — și trăindu-și copilăria sub îngrijirea atentă a mamei sale. Catrina Neculce, și a bunicii, Alexandra Cantacuzino, cronicarul, care a simțit în acestea cei dintîi mentori spirituali, le-a purtat o amintire duioasă și o recunoștință sinceră, iar prin opera sa a dovedit că influența lor a jucat un mare rol în formarea lui sufletească. Este deci întru totul explicabil elogiul adus, în una din cele mai frumoase legende din *O samă de cuvinte*, mamei lui Ștefan cel Mare. Înțelepciunea și clarviziunea mamei, dîrzenia și fermitatea ei, dorința de a nu-și ști fiul un învins, au determinat-o să nu-l accepte în cetate „și i-au dzis că pasirea în cuibul său nu piere. Ce să se ducă în sus, să strîngă oaste, că izbînda va fi a lui. Și așè, pe cuvîntul mîne-sa, s-au dus în sus și au strînsu oaste" [11], biruindu-l pe dușman.

Cercetarea atentă a cronicii ni-l înfățișează pe Ion Neculce însuși ca un soț și tată model. Sînt semnificative în acest sens filele cronicii consacrate campaniei din 1711. Cititorul avizat va înțelege cu ușurință că desele referiri la măsurile luate de domnitor pentru a-și pune la adăpost soția și la sfaturile date în acest sens chiar de Neculce reflectă însăși grija acestuia pentru propria familie. Că așa stau lucrurile se poate vedea și mai clar din cuvintele cronicarului referitoare la îngrijorarea care-l cuprinsese în timpul refugiului în Rusia în legătură cu viitorul copiilor săi. „Deci de viața mè îmi era cum îmi era, dar mai mult îmi era pentru copiii miei, la ce vor rămînè..." [12]. După revenirea în țară, el a manifestat un interes deosebit pentru cariera dregătorească a fiilor săi, pentru căsătoria fiicei, pentru starea materială a tuturor.

Opera lui Ion Neculce prezintă din punct de vedere educațional un interes special și pentru modul în care reflectă atitudinea cronicarului față de *problemele culturii.* Spre deosebire de Grigore Ureche, Miron Costin și Nicolae Costin, care își făcuseră studiile în vestitele școli umaniste de nivel superior ale Poloniei, Ion Neculce nu se bucurase de o asemenea pregătire, fiind în sensul cel real al noțiunii un autodidact, un adevărat exemplu de ce înseamnă autoinstruirea și autoeducația. Așa cum rezultă chiar din cronică, Neculce citise opera predecesorilor săi moldoveni în domeniul istoriografiei, venise în contact direct cu unchiul său Constantin Cantacuzino Stolnicul chiar în perioada cînd acesta scria Istoria Țării Românești, avea probabil cunoștință de lucrări istorice străine, cum erau hronograful bizantin, cronici poloneze, rusești etc., dar mai ales se informase direct, fie prin membrii familiei, asupra unor întîmplări din trecut, fie personal, în calitate de contemporan al majorității evenimentelor consemnate în cronică. Tocmai la aceste evenimente se referea în *Predoslovie*, cînd nota că „au scris singur, dintru a sa știință, cît s-au tîmplat de au fost în viața sa. Nu i-au mai trebuit istoric strein, să citească și să scrie, că au fost scrisă în inima sa" [13].

Din tot ce a scris, Neculce ne apare ca un om atent la toate aspectele de cultură ale epocii înfățișate în cronică. El are cuvinte de profund respect și de sinceră admirație față de personaa lui Miron Costin, pe care îl prețuia în special pentru însușirile sale de cărturar. O atitudine asemănătoare are și față de Nicolae Milescu, de mitropolitul Dosoftei, de stolnicul Constantin Cantacuzino, de Constantin Duca, de Nicolae și Constantin Mavrocordat, la care aprecia pregătirea cărturărească, dragostea de învățătură, cunoașterea mai multor limbi, grija pentru dezvoltarea culturii în Moldova.

Un interes deosebit prezintă relatările cronicarului cu privire la măsurile luate de Constantin Mavrocordat pe tărîmul *învățămîntului.* „Mai socotit-au măria sa Constantin-vodă, se spune în cronică, pentru școli de învățătură, de le-au mai întărit școalele cele elinești și cele slavonești. Așișderea au mai făcut școale de învățătură și latinești și arăpești, și au dat știre tuturor mazililor în toată țara ca să-ș aducă copiii la învățătură

[11] *Idem*, p. 107.
[12] *Idem*, p. 305.
[13] *Idem*, p. 104.

la şcoală, ca să înveţe orice limbă le-ar fi voia, pentru ca, să se afle oameni învăţaţi şi în pămîntul nostru al Moldovii, precum sînt şi printr-alte ţări şi părţi de locu. Iar dascălilor li să da plata din visteria domnească" [14].

Fără îndoială, opera lui Neculce cuprinde şi alte multe valenţe educaţionale care se aşteaptă a fi descifrate şi valorificate în interesul educaţiei multilaterale a generaţiilor de astăzi şi a celor care vor veni după noi. Pentru că, aşa cum sublinia Mihail Sadoveanu, „cugetarea ascuţită şi puţintel sceptică, pe care o găsim în proverbe, expresia colorată şi plastică, alternanţa de zîmbet şi tristeţă, tot sufletul poporului, variat ca o primăvară de la noi, le găsim în cel dintăi povestitor artistic al nostru, Ion Neculce, care nu e un mare cărturar cum au fost Costineştii, şi care vorbeşte ca un răzaş sfătos de odinioară. Năcazurile săracei Moldove Neculce le-a avut scrise în inima lui, cum spune însuşi. În marginile limbii simple şi înţelepte a adunat în cronica lui comori de frumuseţi artistice. *Letopiseţul* său mi-i carte de căpătăi, — şi de cîte ori îl deschid mi se umple sufletul de plăceri rare" [15].

[14] *Idem*, p. 403, 404.

[15] M. Sadoveanu, *Evocări*, E.S.P.L.A., Bucureşti, 1954, p. 12.

Proiecte de cercetare ştiinţifică

DICŢIONARUL GENERAL DE PEDAGOGIE

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ — sistem de acţiuni şi măsuri prin care individul este ajutat să-şi aleagă şcoala şi profesiunea, potrivit cu înclinaţiile şi aptitudinile proprii, pe de o parte, şi cu cerinţele sociale, pe de altă parte.

Unii autori definesc separat noţiunea de orientare şcolară şi separat pe cea de orientare profesională. Prin orientarea şcolară se înţelege în acest caz acţiunea de îndrumare a elevului spre acel tip de şcoală, existent în sistemul de învăţămînt al unei ţări, care-i asigură dezvoltarea maximă a capacităţilor (personalităţii) sale.

Orientarea profesională, la rîndul ei, este definită adesea ca o activitate bazată pe un sistem de principii, de metode şi procedee, prin care omul este ajutat să-şi aleagă acea profesiune pe care o poate exercita mai bine spre folosul (binele) său şi al colectivităţii. Deviza orientării profesionale, mai ales la început, a fost „omul potrivit la locul potrivit".

Datorită strînsei legături dintre cele două noţiuni, orientarea şcolară a fost socotită ca un fel de preorientare profesională. De fapt, orientarea şcolară, apărută istoriceşte mai tîrziu, constituie o treaptă a orientării profesionale. (Aceasta nu şterge particularităţile specifice ale fiecăreia şi nu împiedică tratarea lor separată, în unele cazuri).

O.ş.p. presupune realizarea unei concordanţe între cunoaşterea individului, cunoaşterea profesiunii, a situaţiei braţelor de muncă în domeniul respectiv (balanţa forţei de muncă). Problemele o.ş.p. se cer rezolvate în strînsă legătură cu pregătirea şi repartizarea forţei de muncă în societate.

Distincţia între orientarea profesională şi cea şcolară tinde să se estompeze tot mai mult. Pe baza elementelor lor comune, după cea de-a XXVI-a Conferinţă internaţională de instrucţie publică de la Geneva (BIE), (1963), Asociaţia internaţională de orientare profesională îşi adaugă în titlu şi orientarea şcolară, ceea ce duce la utilizarea în presa pedagogică a noţiunii de orientare şcolară şi profesională. Această măsură apropie orientarea profesională de şcoală.

Deşi cu o istorie relativ scurtă, *o.ş.p.* a cunoscut o dezvoltare rapidă atît sub raportul concepţiilor care-i stau la bază, sub acela al formelor organizatorice (instituţii speciale, măsuri organizatorice în şcoală etc.), cît şi sub aceea al metodelor şi mijloacelor utilizate. Azi, *o.ş.p.* este răspîndită în foarte multe ţări şi este considerată de mulţi ca una din problemele importante ale integrării sociale a tineretului.

O.ş.p. are deosebite implicaţii psihologice, pedagogice, sociologice, medicale şi economice şi de aceea nu poate fi rezolvată satisfăcător, ştiinţific şi multilateral (complet), decît printr-o abordare multidisciplinară.

În domeniul acesta se mai folosesc şi termenii preorientare profesională, reorientare, selecţie profesională etc. (v. SELECŢIA PROFESIONALĂ).

DUMITRU SALADE

DIRIGINTE — profesor căruia i se încredinţează sarcina îndrumării şi conducerii unei clase (colectiv) de elevi. *D.* este principalul educator al clasei de care răspunde, el este organizatorul, coordonatorul şi conducătorul influenţelor pedagogice ce se exercită asupra colectivului clasei sale (V—XII). *D.* este numit de către director dintre profesorii cei mai buni ai şcolii, călăuzindu-se după următoarele criterii: vechimea profesorului în şcoală, autoritatea şi prestigiul de care se bucură în şcoală şi în afara ei, experienţa didactico-educativă etc. Calităţile care se cer unui *d.* sînt: orientare ideologico-politică, tact pedagogic, ataşament pentru şcoală şi elevi, pasiune în muncă, entuziasm, spirit de iniţiativă, calităţi organizatorice etc. Este de dorit ca acelaşi *d.* să conducă o clasă cel puţin un ciclu (cl. V—VIII, IX—XII sau V—XII) pentru a putea cunoaşte mai bine elevii, a şi-i apropia şi a-i putea influenţa mai temeinic.

DUMITRU SALADE

SIMPOZIONUL NAȚIONAL:

„ROLUL ȘI LOCUL EDUCATORULUI ÎN PROCESUL DE MODERNIZARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI"

Înscris ca un eveniment de seamă în viața școlii românești, primul simpozion național organizat de Comitetul Uniunii sindicatelor din învățămînt și cultură și Ministerul Învățămîntului, în colaborare cu Institutul de științe pedagogice, cu Institutul central pentru perfecționarea personalului didactic și cu Uniunea societăților științifice, s-a desfășurat la București, în zilele de 31 oct. și 1 noiembrie a.c., ca o manifestare de mare amploare a școlii și pedagogiei românești, încadrată în programul manifestărilor consacrate Anului internațional al educației.

Tema dezbătută *Rolul și locul educatorului în procesul de modernizare a învățămîntului* s-a realizat în ideea, subliniată în Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului, ca alături de specialiști să fie antrenat în mod activ la munca de cercetare științifică un număr mare de practicieni, de cameni care lucrează nemijlocit în producție.

Sinteză a celor 39 simpozioane județene, la care au participat peste 26 000 cadre didactice, din care peste 5 000 au prezentat aproape 3 000 de referate și comunicări, organizarea lucrărilor s-a realizat pe șase teme, cuprinzînd probleme de bază ale învățămîntului, divizate în 25 de secții, în care au fost prezentate 332 de referate și comunicări, de către 369 de autori. Referatele au fost citite și discutate în prezența a peste 2 000 participanți din întreaga țară.

Aproape 70% din lucrări au fost prezentate de profesori de la catedre și cadre de îndrumare și control. Participarea celorlalte sectoare a fost de asemenea semnificativă prin importanța științifică a problemelor ridicate — peste 10% de către cercetători științifici din cadrul Institutului de științe pedagogice ; 10% de către cadre universitare și din Institutul central de perfecționare a personalului didactic și peste 3% din cadrul societății științifice. Prin antrenarea în această acțiune a unui număr atît de important de participanți s-a reușit să se pună în discuție probleme importante și variate ale modernizării științelor pedagogice și școlii, ierarhizate în funcție de conținutul și de ponderea lor într-un sistem unitar de activitate, pe baza unor metodologii adecvate nevoilor obiective ale școlii. S-au dezbătut probleme ca : Modernizarea conținutului învățămîntului și a metodologiei învățămîntului ; Organizarea și conducerea activității școlare ; Orientarea școlară și profesională ; Evaluarea rezultatelor școlare ; Educația tineretului școlar ; Pregătirea și perfecționarea personalului didactic ; Perfecționarea activității sindicatelor din învățămîntul de cultură generală.

În general, lucrările acestui simpozion au adus concepții și orientări noi în problemele școlii și învățămîntului, de o valoare practică, pe baza experienței legată de „noul" din școală, ca și de relevarea în mod special a valorii formative a învățămîntului, ajunsă astăzi pe primul plan al școlii (tema I).

S-au evidențiat apoi, în cadrul temei a II-a, probleme ca : *Raportul dintre pedagogia școlară și pedagogia culturii în procesul de formare al omului ; Personalitatea educatorului ; Valoarea muncii metodice în școală ; Indrumarea și controlul învățămîntului ; Pregătirea și perfecționarea cadrelor ; Planificarea, organizarea și conducerea procesului de învățămînt* etc.

O arie largă de probleme au fost ridicate în cadrul celei de-a III-a teme, majoritatea referindu-se la problemele practice ale acțiunii de orientare școlară și profesională, grupate pe tipuri și grade de școli și clase. S-au evidențiat în special problemele practicii educațional-didactice.

În cadrul temei a IV-a au fost subliniate o serie de probleme ca : *Interrelațiile profesor-elev în cadrul procesului educațional ; Educația tehnico-*

productivă, prin muncă și pentru muncă; Dirigenția și problemele ei majore (locul dirigintelui, obiective și atribuții, metode și mijloace de realizare); *Activitățile extra-școlare pionierești și U.T.C.; Colaborarea școlii cu familia* etc. Comunicările și discuțiile au reliefat necesitatea colaborării în cadrul procesului educațional a unor colective cu caracter interdisciplinar; sporirea valorii educative a practicii agricole a elevilor; o mai strînsă colaborare a profesorilor-diriginți cu cadrele didactice de la clasele respective; o mai bună organizare a tematicii acestor ore etc.

În pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice (tema a V-a), au fost reliefate obiectivele acestor sarcini pe toate treptele învățămîntului — inclusiv cel universitar — ca și rolul autoperfecționării. Au ieșit în evidență sarcinile majore ale pregătirii și perfecționării cadrelor didactice, pe toate planurile, a căror realizare va fi posibilă numai prin preluarea și generalizarea experienței pozitive. Cele 26 de lucrări prezentate în 3 secții în cadrul temei a VI-a au conturat *Rolul organizațiilor sindicale de învățămînt*, propunînd găsirea unui nou stil de muncă pe baza unor noi forme de activitate și a unui grad sporit de cerințe. Toate problemele discutate au dovedit că pentru continua îmbunătățire a procesului educațional cel care declanșează și orientează acțiunile prezentului trebuie să vizeze „viitorul". Scrutîndu-și propriile cerințe în vederea validării soluțiilor date problemelor prezentului, școala și slujitorii ei vor putea păși către criterii tot mai selective.

A rezolva problemele educatorilor prin găsirea și valorificarea rolului și locului lor în procesul de modernizare a învățămîntului, înseamnă a găsi mijloace prospective de orientare a gîndirii lor, de ridicare a capacității lor spirituale la valoarea unor atitudini capabile de a ridica problemele învățămîntului la „acțiuni prioritare în stat". Acțiunea de modernizare se poate desfășura numai pe baza transformării viziunii educatorilor despre procesul educațional, în calitate de component al eticii pedagogice, pe baza unei tehnologii didactico-educaționale superioare (condiție a sporirii randamentului învățării). Trei sînt coordonatele spre care trebuie să se îndrepte această acțiune: a) stăpînirea concepțiilor, a normelor (principiilor), metodelor, mijloacelor și a procedeelor de a acționa; b) cunoașterea caracteristicilor unui învățămînt modern, care să ducă elevii la atingerea unor performanțe intelectuale și moral-afective față de valori și c) acțiuni pline de inițiativă, creativitate și simț de răspundere. Ca necesitate obiectivă, ca acțiune continuă și ca răspuns la cerințele actuale ale dezvoltării, la comanda socială a epocii noastre, modernizarea și perfecționarea învățămîntului au o sferă și un conținut aproape identic în ce privește obiectivele, structurile și funcționalitatea.

Modernizarea și perfecționarea învățămîntului trebuie să fie cuprinse într-un program de acțiune globală, de acomodare continuă a învățămîntului la cerințele formării unor individualități active, capabile să înțeleagă și să rezolve problemele legate de progresul social, științific, tehnic și tehnologic continuu, de integrarea socială a tineretului pe baza unor responsabilități liber alese, ca și pe dezvoltarea integral-armonioasă a personalității fiecăruia. Acțiunea formativă are în vedere „omul concret", omul care trăiește și se dezvoltă în condiții și relații date, instruit în vederea posibilităților de soluționare a problemelor vieții, a înțelegerii contextului de convietuire socială și a autodepășirii sale permanente.

Pentru ca modernizarea continuă a societății, pe toate planurile și coordonatele ei, implica specializări, diversificări, restructurări etc., formarea profesională trebuie dirijată în direcția unei mobilități care să canalizeze în cele din urmă satisfacțiile sau insatisfacțiile în profesiune. Activitatea din școală este chemată să găsească forme din ce în ce mai variate pentru satisfacerea aspirațiilor legitime ale generației tinere, făcîndu-le capabile să se adapteze oricărei cerințe socio-profesionale ce s-ar ivi.

* * *

Pe lîngă părțile pozitive, experiența primului simpozion național a scos în evidență și unele carențe privind modul de cercetare și de interpretare a unor probleme abordate și a rezultatelor acestora. Ele atrag atenția asupra muncii ce se va desfășura în acest domeniu în viitor, în vederea înlăturării neajunsurilor semnalate, pe care le-am grupat pe cîteva direcții.

— O insuficientă informare științifică și de aci o slabă bază teoretică

în vederea organizării, interpretării și expunerii la nivel corespunzător a practicii școlii (pentru personalul didactic de la catedre), ca și o nesatisfăcătoare cunoaștere a practicii școlare de către teoreticieni. Aceste carențe generează deficiențe în sistemul de pregătire și perfecționare a personalului didactic, ceea ce frînează promovarea curajoasă a noului în învățămînt.

— Au rezultat serioase deficiențe în sistemul de pregătire psiho-pedagogică a cadrelor didactice. De aci, în general și lipsa unei metodologii în organizarea cercetării, în modul de prezentare a comunicărilor. Se cere o mai scrupuloasă verificare a rezultatelor obținute pe baza analizei faptice, ca și o mai curajoasă și îndrăzneață atitudine în aplicarea noului.

— În problemele orientării școlare și profesionale s-a menționat că, din cauza tirajului mic, materialele teoretice de informare nu ajung în școli ; nu există materiale tipărite privind contribuția procesului de învățămînt la orientarea școlară și profesională și nici nu s-au reconsiderat în acest sens programele școlare ; se simte lipsa instrumentelor necesare depistării experimentale a aptitudinilor și intereselor elevilor, precum și a fișelor psiho-pedagogice ; cu toate că au trecut trei ani de la introducerea experimentului, încă nu s-a elaborat regulamentul de funcționare al psiho-pedagogilor (consilieri-profesori de orientare școlară și profesională din școli) etc. ; nu s-a realizat în măsura necesară colaborarea dintre sindicate, în scopul informării școlii pentru cunoașterea nevoilor economiei și culturii.

Numeroși participanți la discuții au făcut propuneri în vederea organizării unor viitoare manifestări de acest gen, care să ducă la promovarea și la adîncirea cercetărilor pedagogice în rîndul personalului didactic.

Dascălul a fost și a rămas animatorul spiritual al elevilor, al valorilor cultural-spirituale. Esențial este astăzi ca această conștiință a educatorului să fie dublată de o perfecționare continuă a afirmării lui profesionale, pe măsura cerințelor tot mai sporite ale societății socialiste, pentru ca școala să poată deveni „principalul factor de civilizație și izvor de cultură" al societății noastre.

Prof. **DIMITRIE D. ROMAN**
cercetător științific principal, Institutul de științe pedagogice, București

„J. A. KOMENSKY - COMENIUS ȘI CONTEMPORANEITATEA"

Împlinirea a 300 de ani de la moartea lui Jan Amos Komensky-Comenius, marele clasic al pedagogiei universale, a prilejuit — pe linia manifestărilor U N E.S.C.O. pe plan mondial — o deosebită și reînnoită afirmare a învățămîntului și gîndirii pedagogice din țara noastră.

Cu concursul Ministerului Învățămîntului și al Academiei de științe sociale și politice și sub asupiciile acestor înalte instituții de cultură. Institutul de științe pedagogice a organizat Simpozionul național *„J. A. Comenius și contemporaneitatea"*. Lucrările simpozionului s-au desfășurat în zilele de 14—15 noiembrie 1970, la Casa corpului didactic din București.

Însemnat de subliniat este faptul că această manifestare de înalt nivel științific a întrunit adeziunea și participarea efectivă a reprezentanților de seamă ai învățămîntului și gîndirii pedagogice românești, cadre de cercetare științifică și didactice.

Simpozionul național a fost deschis prin cuvîntul inaugural al prof. dr. docent Ștefan Bârsănescu, membru corespondent al Academiei R.S.R. În numele Ministerului Învățămîntului, prof. Traian Pop, adjunct al ministrului, a subliniat însemnătatea acestei manifestări științifice și a adus urarea caldă și încrederea în buna desfășurare și în succesul lucrărilor. Prof. dr. I. Ceterchi, vicepreședinte al Academiei de științe sociale și politice, a transmis simpozionului urări și un stimulativ îndemn. În numele Institutului de științe pedagogice, prof. Romeo Dăscălescu, director adjunct, a adus salutul instituției organizatoare. Simpozionul s-a bucurat de asemenea de participarea reprezentanților ambasadei cehoslovace, a directorului Comisiei U.N.E.S.C.O., pentru România, prof. Al. Fara, a președintelui A.R.L.U.S., prof. M. Roșianu, a vice-

președintelui Consiliului Național al Organizației Pionierilor, prof. Silvestru Patița, a inspectorului șef de învățămînt al Capitalei, prof. Sofia Pușcașu, a numeroși academicieni, profesori universitari, cercetători științifici, cadre didactice.

Lucrările Simpozionului național *J. A. Komensky-Comenius și contemporaneitatea* au fost deschise prin expunerea în ședința plenară a referatelor științifice elaborate de : prof. dr. doc. Ștefan Bârsănescu. — *J. A. Comenius și contribuția sa la dezvoltarea pedagogiei ca știință* și prof. dr. doc. Stanciu Stoian, — *Educația permanentă în Pampaedia lui J. A. Comenius.*

În ansamblul lor, comunicările simpozionului s-au caracterizat prin : accentul deosebit dat valorificării concepției lui Comenius în contextul dezvoltării culturii filozofice și științifice contemporane ; îmbrățișarea unui cuprinzător orizont tematic de variat registru, astfel ca vasta operă comeniană să fie cît mai adîncit analizată în toată întinderea și bogăția ei ; caracterul de temeinică documentare, de cercetare și folosire științifică a aparatului critic, de aprofundare în elaborare — caracteristic marii majorități a comunicărilor.

Valorificarea gîndirii lui Comenius în orizontul contemporaneității și largul arc tematic comenian în multitudinea aspectelor lui s-au oglindit direct în însăși distribuirea și structurarea comunicărilor în cele trei secții de desfășurare a lucrărilor simpozionului. Astfel, secția I a avut ca tematică *Concepția pedagogică comeniană și răsunetul ei în țara noastră ;* secția a II-a a polarizat comunicări pe tema *Ideile comeniene despre educație și timpul nostru.* Secția a III-a a întrunit comunicări axate pe profilul tematic *Didactica comeniană și dinamica procesului instructiv-educativ actual.*

Cuprinderea cît mai bogată a extrem de marei varietăți a aspectelor concepției comeniene a fost consecvent urmărită și în structura fiecărei secții, comunicările participînd în mod nuanțat la configurarea arborelui tematic comun.

În acest fel, în secția I, de exemplu, gîndirea lui Comenius a fost analizată din multiple unghiuri de vedere : investigarea orizontului filozofic (Bartolomeu Popescu, Iosif Antohi, Emilian Dimitriu, Dan Potolea, C. Cuciuc) ; aspecte de epistemologie și logică pedagogică (Ion Orghidan, Voicu Lăscuș) ; limite și aspecte comparative (Al. Trifu, Valentina Filipescu, Virginia Crețu, Vasile Iliescu) ; răsunetul concepției pedagogice comeniene în țara noastră (Iosif Antohi, Emil Domocoș, I. Cremer, Tiberiu Trutzer, Gabriela Theodorescu, Petre Pușcașu).

Aceeași cuprindere a unui cît mai nuanțat evantai tematic comenian este caracteristică și secției a II-a, unde au fost analizate multiple aspecte ca : gîndirea prospectivă comeniană (Iosif Gabrea, Costin Ștefănescu, D. Fînaru) ; periodizarea vîrstelor (I. Popescu-Teiușan) ; educația copilului (Silvestru Patița, Victoria Petrescu, I. Sulea-Firu, Ioana Ionescu, V. Popovici) ; educația morală și pedagogia familiei (Gh. T. Dumitrescu, Steliana Năstăsescu, Mircea Ștefan, Fl. Buzinschi) ; educația adulților și fundamentul democratic al concepției (Octavian Neamțu, Maria Itu, Octavian Ionescu) ; educație de ramură diversă (Nicolae N. Ceaușescu, Dumitru Roman, Constantin Săndulescu, V. D. Nicolescu).

La secția a III-a comunicările au prezentat de asemenea același larg orizont, variat tematic. Au fost puse în lumină și aprofundate laturi diverse ale gîndirii lui Comenius. De exemplu : problema conducerii învățămîntului (Stanciu Stoian, Anghel Manolache, Vasile V. Popescu) ; didactica și tehnologia ei (George Văideanu, Ion Orghidan, Dumitru Muster, M. Brandza, D. Theodosiu, Emil Păun) ; principii și metode (Maria Giurgea, Ion Stanciu, Irina Colfescu, T. Mirescu) ; despre misiunea profesorului (Oniță Gligor) ; metodica de ramură (Ion Bontaș, V. P. Nicolau, V. Panduru, V. Sorescu, David Popescu, Octavian Oprică).

O *expoziție* cuprinzînd lucrări ale marelui clasic al pedagogiei universale și o *emisiune filatelică* specială consacrată acestui eveniment au făcut de asemenea parte din acțiunile acestui simpozion.

Prin larga cuprindere a variatei tematici caracteristice concepției lui Co-

menius, prin deosebita documentare și aprofundare în tratarea problemelor, Simpozionul național *J. A. Komensky-Comenius și contemporaneitatea* se înscrie ca o contribuție de valoare în domeniul gîndirii pedagogice din țara noastră.

Publicarea comunicărilor valoroase într-un volum este necesară. El va sublinia pregnant și importanța momentului comemorativ.

Prof. **ION ORGHIDAN**
cercetător științific principal, Institutul de științe pedagogice

CONSFĂTUIREA CADRELOR DE CERCETARE PEDAGOGICĂ ALE MINISTERULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Din inițiativa Ministerului Învățămîntului, recent a avut loc o consfătuire privind orientarea și valorificarea cercetării pedagogice, la care au participat tov. prof. dr. George Cincu, consilier al ministrului, reprezentanți ai Institutului de științe pedagogice, ai Institutului central de perfecționare a personalului didactic și ai catedrelor de pedagogie.

Pornind de la noua orientare a planului de cercetare lansat de Institutul de științe pedagogice, participanții au discutat modalitățile concrete de valorificare a cercetării în sprijinul politicii școlare a Ministerului Învățămîntului, beneficiarul principal al cercetărilor pedagogice. În acest sens, tov. prof. dr. George Cincu a prezentat principalele sarcini ale cercetării pedagogice în concepția conducerii Ministerului. Așa cum rezultă din aceste sarcini, pedagogia trebuie să devină tot mai mult o știință afiliată la politica școlară, o știință care să sprijine deciziile de organizare, conducere și administrare a învățămîntului. Aceasta este modalitatea principală de valorificare a cercetării pedagogice, care a fost bine înțeleasă de conducerea Institutului de științe pedagogice în orientarea noului său plan de cercetare pe etapa 1971—1975. În susținerea programului complex de modernizare și optimizare a învățămînului preconizat de minister, trebuie angajate tot mai mult și alte unități cu un potențial științific considerabil, așa cum sînt catedrele de pedagogie și Institutul central de perfecționare a personalului didactic.

Fără a prezenta integral conținutul planului de cercetare al Institutului de științe pedagogice, tov. conf. univ. dr. George Văideanu, directorul institutului, a insistat în special asupra motivației și metodologiei de elaborare a acestui plan. Conceput ca un plan tematic, cu precizarea principalelor domenii de cercetare, planul de cercetare pentru etapa 1971—1975 are tendința de a sprijini tot mai mult deciziile ministerului Învățămîntului, prin soluții fundamentate pe studii științifice. Elaborarea acestui plan a început cu multe luni înainte, prin prezentarea unui model în presa pedagogică (vezi „Revista de pedagogie" nr. 6/1970) și lansarea lui în rîndul cercetătorilor, care l-au completat și îmbogățit cu multe contribuții prețioase. În redactarea finală a planului, s-a ținut cont de posibilitățile actuale ale institutului, de potențialul său uman limitat. Pentru întărirea acestui potențial, există soluția lărgirii colaborării cu școlile experimentale, prin atragerea unor cadre didactice cu aptitudini și interes pentru munca de cercetare, sau cu catedrele de pedagogie, prin abordarea în colaborare a unor teme de interes comun, cum este tema pedagogiei universitare și a practicii studențești.

Solicitarea competențelor Institutului de științe pedagogice la susținerea tot mai activă a politicii școlare a ministerului, la care institutul a răspuns prin orientarea corespunzătoare a planului său de cercetare, este o măsură care onorează și obligă institutul. Așa cum apreciază tov. Marin Vișan, planul de cercetare pentru perioada 1971—1975 este de fapt un plan al întregii pedagogii românești. Sarcinile sale pot fi foarte bine realizate prin colaborarea tuturor forțelor cercetării pedagogice din țară, în special prin colaborarea institutului cu catedrele universitare și cu Institutul central de perfecționare a personalului didactic. Angajamentele actuale ale Institutului de științe pedagogice, și mai ales dezvoltarea viitoare a acestora, sînt influențate de posibilitățile umane și materiale limitate ale institutului. În acest

sens, tov. M. Vișan a prezentat unele din dificultățile și cerințele institutului : lipsa unor specialiști în pedagogia disciplinelor de ramură, dificultățile de atragere a unor cadre competente pentru cercetare, datorită condițiilor materiale modeste oferite de institut, necesitatea unor școli experimentale bine dotate și cu un personal care să participe la munca de cercetare, necesitatea de a se da institutului dreptul de a acorda doctorate în pedagogia disciplinelor, necesitatea înființării unei comisii unice de coordonare a cercetărilor pedagogice din toată țara.

Extensia tematică deosebită și orientarea nouă a cercetărilor a fost remarcată și de tov. Emilia Constantinescu, Costin Ștefănescu și dr. Dumitru Muster, șefi de secție la Institutul de științe pedagogice. Această orientare nouă a cercetărilor se finalizează în conturarea unui model complex al liceului pentru deceniul următor, realizat prin prospectarea evoluției condițiilor socio-economice în următorii ani. Cercetătorii secți lor și-au exprimat acordul față de această orientare și valorificare a cercetărilor, cărora le-au adăugat noi propuneri de teme, ca pedagogia industrială, invențiile și inovațiile didactice.

De acord cu orientarea vastă și eficientă a planului de cercetare al Institutului de științe pedagogice, tov. prof. dr. Dimitrie Todoran, rectorul Institutului central de perfecționare a personalului didactic, a constatat că există multiple posibilități de colaborare între Institutul de științe pedagogice și Institutul central de perfecționare a personalului didactic. Pentru început, această colaborare se poate întări prin participarea cercetătorilor institutului la cursurile I.C.P.P.D., de la a căror tribună își pot prezenta rezultatele cercetărilor direct cadrele didactice. De asemenea, Institutul de științe pedagogice poate colabora foarte eficient cu Laboratorul de analiză a procesului de învățământ al I.C.P.P.D., ale cărui cercetări de pedagogie operațională pot ajuta forul de decizie.

Apreciind în mod deosebit orientarea nouă a planului lansat de Institutul de științe pedagogice, tov. prof. dr. Ștefan Bârsănescu, membru corespondent al Academiei R.S.R., a considerat că acest plan se integrează într-o etapă de „efervescență pedagogică" care angajează în acest moment toate forțele chemate să ajute la modernizarea și la optimizarea învățământului românesc. Meritul acestui plan este cu atît mai mare, cu cît își găsește corespondența și valorificarea în politica școlară a ministerului pentru următorii ani. Din acest motiv, el trebuie sprijinit de toate forțele pedagogice din țară, așa cum intenționează să procedeze sectorul de pedagogie al filialei Iași a Academiei R.S.R. Acest plan poate fi completat de celelalte unități cu potențial de cercetare științifică cu noi teme de mare utilitate pentru forul de decizie : statusul social al școlii ca instituție de învățămînt, lărgirea repertorului metodologic al cercetării pedagogice (prin utilizarea mai intensă a metodei dialogice, a metodei fenomenologice, a metodei reflexiunii filozofice), pedagogia pregătirii educatorilor etc.

Referindu-se la noua orientare a planului de cercetare al Institutului de științe pedagogice, tov. Romeo Dăscălescu, director adjunct al institutului a remarcat ponderea cercetărilor aplicative, în special a cercetărilor-acțiune ale institutului. Referitor la efortul de angajare a unor noi forțe în cercetarea pedagogică, tov. R. Dăscălescu a propus colaborarea cu societățile științifice ale cadrelor didactice, în special în cadrul unor cercetări privind conținutul învățămîntului. O astfel de masă valoroasă pentru cercetarea pedagogică s-ar obține prin constituirea Asociației pedagogilor din R.S.R.

În finalul dezbaterilor, tov. prof. dr. George Cinqu a remarcat oportunitatea consfătuirii, apreciind că acest sistem de confruntare a cercetătorilor, cadrelor universitare și a reprezentanților ministerului este un bun prilej de stabilire a unor relații de competențe între furnizorii și beneficiarul cercetării pedagogice.

Critică și bibliografie

O CARTE NECESARĂ ÎN UTILIZAREA MIJLOACELOR MODERNE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT *

Lucrarea *Filmul în procesul de învățămînt* de dr. Ion Cerghit, aduce o importantă contribuție la clarificarea multor probleme ce se pun astăzi în legătură cu utilizarea noilor mijloace tehnice audio-vizuale și reprezintă evaluarea, în bună parte, a studiilor și cercetărilor efectuate în noul domeniu al tehnicii didactice.

Majoritatea lucrărilor referitoare la acest domeniu, apărute pînă acum în țara noastră, tratează, în general, întregul ansamblu de mijloace tehnice audio-vizuale, conturînd sfera largă a posibilităților de utilizare a lor în învățămînt. De astă dată, autorul se oprește doar asupra filmului, reușind să-l desprindă de celelalte mijloace tehnice audio-vizuale, să-l studieze în profunzime, să-i asigure o temeinică bază științifică, să-i contureze dimensiunile în procesul instructiv-educativ. Astfel, el relevă valoarea noilor tehnici, arătînd că „eficiența mijloacelor moderne audio-vizuale constă nu atît în ele însele și prin ele însele, ci în modul cum sînt folosite și încorporate în ansamblul activităților elevilor, al altor metode și procedee", că „utilizarea tehnicilor de comunicare audio-vizuale nu se poate asocia oricum și oricărei activități didactice, ci numai aceleia care se ridică și se menține la un înalt nivel de măiestrie pedagogică și căreia noile mijloace îi vor conferi un maximum de eficiență", că rolul cadrelor didactice este de a evidenția „adevăratele virtuți ale acestor mijloace moderne pentru a realiza un învățămînt eficace și de calitate".

Filmul didactic, utilizat în condițiile tehnicii contemporane, are un mare potențial instructiv-educativ, fiindcă „furnizează și asigură însușirea unei cantități sporite de informație despre diferitele aspecte ale naturii și societății", reprezintă o prelungire necesară a percepției, reușind să reproducă mișcarea autentică a realității, să asigure o mai temeinică pregătire elevilor, să contribuie la dezvoltarea proceselor psihice, la activizarea și modelarea facultăților intelectuale, să devină un remarcabil factor de motivație care influențează puternic activitatea cognitivă a elevilor.

Autorul subliniază de asemenea valoarea cinematografiei ca factor activ de educație multilaterală a personalității elevilor. Cinematograful este „un mijloc important de destindere, de divertisment în viața tineretului școlar", dar și un factor de pregătire a lui pentru o civilizație a timpului liber, devenind „unul din instrumentele importante în realizarea educației permanente".

O însemnată contribuție a autorului în această lucrare este stabilirea metodicii folosirii filmului în cadrul lecției, problemă extrem de importantă pentru cadrele didactice. Nu folosirea oricum a filmului poate aduce rezultatele pe care le dorește profesorul, ci „găsirea unei formule metodologice raționale de introducere a lui în contextul diferitelor forme de organizare a activității instructive și educative și în primul rînd a lecției" contribuie în mod eficient la îmbunătățirea procesului de învățămînt. Dar, o nouă metodologie „nu poate să devină viabilă decît atunci cînd este fundamentată solid pe principiul activizării învățămîntului, cînd este pătrunsă de spiritul metodelor active".

Pentru utilizarea corectă a filmului în procesul de învățămînt, autorul relevă necesitatea restructurării metodicii lecției. În noile condiții, proiecția cinematografică poate avea o funcție metodică, psihologică sau pedagogică, pentru realizarea căreia se impune stabilirea sarcinilor ce urmează a fi rezolvate cu ajutorul filmului, precum și a locului său precis în ansamblul celorlalte activități.

Extrem de prețioase pentru cadrele didactice sînt cele trei variante structurale pe care le prezintă autorul în cadrul lecției de comunicare a noilor cunoștințe : a) lecția în care filmul a fost utilizat la începutul etapei de comunicare a noilor cunoștințe ; b) lecția în care filmul a fost inserat (integral sau fragmentat) în cuprinsul etapei de comunicare și c) lecția la care filmul a fost utilizat la sfîrșitul etapei de comunicare a cunoștințelor. Autorul lasă să se întrevadă multiple posibilități de utilizare a filmului în școală, totul depinzînd de priceperea profesorului de a găsi locul mesajului audio-vizual în cadrul lecției.

În condițiile introducerii mijloacelor tehnice în învățămînt, rolul și funcțiile profesorului se conturează într-o nouă optică, proble-

* Dr. Ion Cerghit, *Filmul în procesul de învățămînt*, E.D.P., București, 1970.

mă pe care autorul o tratează cu competenţă în lucrarea respectivă. După ce se subliniază noile valenţe ale profesorului, se precizează rolul lui în pregătirea clasei în vederea percepţiei mesajului filmic, în stimularea percepţiei şi a înţelegerii în timpul proiecţiei filmului, în prelucrarea şi integrarea selectivă a informaţiei filmice etc.

Ultima parte a lucrării este consacrată cercetării pe care autorul a realizat-o pe perioada anilor 1964—1968, la majoritatea claselor V—VIII de la cele două şcoli generale (nr. 122 şi nr. 152) şi la unele clase de la Liceul „Ion Neculce" din Bucureşti ceea ce aduce un plus de argumentare şi siguranţă în afirmaţiile făcute. Lucrarea este însoţită de o gamă întreagă de exemple convingătoare, de diagrame, statistici, tabele etc., care sporesc şi mai mult valoarea ei.

Lector
ANASTASIE ISTRATE
Iaşi

O CONTRIBUŢIE LA CONSTRUIREA UNEI PEDAGOGII PROSPECTIVE *

Două somităţi în materie de pedagogie şi educaţie, elveţianul Robert Dottrens şi francezul Gaston Mialaret, cu colaborarea a încă doi autori, au elaborat şi tipărit sub egida U.N.E.S.C.O. lucrarea *A educa şi a instrui*. Coordonarea şi *Cuvîntul înainte* aparţin profesorului genevez de pedagogie, care a fost şi preşedintele secţiei de educaţie a Comisiei naţionale elveţiene pentru UNESCO. Lucrarea a fost editată la Paris în limba franceză, iar prestigiosul organism internaţional a susţinut traducerea şi difuzarea ei în diferite ţări ale lumii prin comisiile sale naţionale. Astfel, Comisia naţională UNESCO pentru România a patronat traducerea ei în limba română. Apariţia cărţii în cadrul „Anului internaţional al educaţiei" constituie un eveniment cultural deosebit de binevenit şi primit cu căldură de cititorii români. Epuizarea rapidă a întregului tiraj vorbeşte şi ea despre ţinuta didactică remarcabilă a lucrării, precum şi de aviditatea cadrelor noastre didactice pentru informaţia de înaltă ţinută ştiinţifică.

A devenit un lucru comun faptul că pedagogia modernă declară preponderenţa laturii educative a procesului de învăţămînt, căreia îi subordonează pe cea instructivă. Dar, demonstraţia şi mai ales implicaţiile de ordin practic ale acestui adevăr diferă ca substanţă de la un pedagog la altul, sau scapă pur şi simplu acelora ce vehiculează ca pe nişte axiome cuceririle moderne ale disciplinei în discuţie, fără a fi în stare să le înţeleagă şi să le analizeze în fond.

Cartea de care ne ocupăm este o probă serioasă că pedagogia nu se află la îndemîna oricărui diletant, că ea reclamă — în afara unei pregătiri ştiinţifice solide şi a unei întinse culturi şi experienţe practice — şi o inteligenţă vie, dublată de o capacitate de dăruire totală unei idei, unui scop nobil.

A educa şi a instrui este în primul rînd o didactică a învăţămîntului elementar luat pe o întindere de 6 ani (de la 6 la 12 ani), fiind pusă sub semnul contemporaneităţii, de la titlu şi partea de început, consacrată discutării problemelor educaţiei moderne, şi pînă la modelele de lecţii date pentru disciplinele de bază ale acestui ciclu. Ea demonstrează că cercetările, căutările personale ale învăţătorului, ale profesorului, sînt necesare pentru fiecare lecţie în parte, că ceea ce didactica a acumulat pînă în prezent constituie doar punctul de pornire al actului didactic consumat zilnic în faţa elevilor săi, că metodele şi procedeele cele mai bune, dacă nu sînt folosite în spiritul în care au fost concepute, nu pot să dea bune rezultate. Cu alte cuvinte, se opinează frontal pentru ideea că personalitatea profesorului are un rol hotărîtor, atît lecţiile, cît şi exemplul său fiind contagioase pentru elevi : „Toţi inspectorii şcolari ştiu că o clasă este sau nu ordonată, elevii sînt sau nu ordonaţi, după cum este învăţătorul respectiv. Dacă învăţătorul scrie foarte bine, elevii au o scriere excelentă ; dacă el vorbeşte corect limbajul elevilor săi se va resimţi favorabil etc." (p. 9).

De ce educaţia capătă azi o mai mare importanţă ? Şi azi ca şi în secolul trecut îl pregătim pe copil tot pentru integrarea în societatea adulţilor, dar practic, astăzi, a-l pregăti pe tînăr pentru viaţă „înseamnă a-l pregăti pentru viaţa de mîine" (p. 11), atît de rapid progresează ştiinţa şi tehnica, industria şi profesiunile. Ca atare, dacă am continua să ne preocupăm în primul rînd de instrucţie, am risca să-l

* Robert Dottrens în colaborare cu Gaston Mialaret, Edmond Rast, Michel Ray, *A educa şi a instrui*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970.

înarmăm pe viitorul adult cu cunoştinţe perimate, care să nu-i mai fie de folos în viaţa practică. Soluţia ? „Mai întîi copilul trebuie să înveţe să se conducă, apoi să înveţe ceea ce nu ştie", cu atît mai mult cu cît azi, în condiţiile revoluţiei mijloacelor de informaţie, este foarte uşor să te instruieşti singur, dar dacă nu ştii să te conduci „se întîmplă foarte rar, ca singur, mai tîrziu să poţi completa lipsurile acestei educaţii de bază".

Şi atunci, educaţia ce trebuie să urmărească ? Autorii răspund, sintetizînd următoarele trei direcţii : să asigure *sănătatea fizică* a elevilor, făcîndu-i să-şi însuşească deprinderi de igienă, de activitate fizică şi dezvoltîndu-le gustul pentru viaţa în aer liber (foarte important în condiţiile vieţii moderne) ; să le întreţină *sănătatea mintală*, echilibrul atît de necesar în contextul complicaţiilor şi solicitărilor actuale, pentru că numai astfel fiecare îşi poate valorifica capacităţile intelectuale şi afective; în fine, să-l înzestreze pe copil cu *instrumentele cunoaşterii*, adică cu noţiuni de bază, plus o metodă de lucru care să-i permită să-şi continue singur instrucţia din şcoală (vezi subcapitolul *Pregătirea pentru viaţa de mîine).*

Lucrarea de faţă răspunde, aşadar, în partea intitulată *Educaţia : a învăţa să se conducă* problemelor de principii ale pedagogiei concepute prospectiv. Se arată că, prin formarea personalităţii, trebuie să urmărim să-l facem pe copil să ştie să se conducă, să ştie să se adapteze la condiţiile de viaţă şi de muncă schimbate şi să ştie să colaboreze cu alţii. Transpunînd în termeni mai activi problema fundamentală a pedagogiei, R. Dottrens şi colaboratorii săi ghidează de fapt nu numai reflecţia, dar şi practica pedagogică pe un drum care ocoleşte frazeologia trandafirie despre personalitatea umană şi care străbate cu realism şi eficacitate teritoriile vieţii şi societăţii concrete, cu problemele şi cerinţele ei actuale.

Cu partea a doua, lucrarea intră în didactica propriu-zisă, concepută însă şi ea tot în spirit modern. Ca atare, se intitulează *Predarea : a învăţa să înveţi.* Aci, după ce se lămureşte raportul dintre cultura şcolară şi cultura permanentă, se arată care sînt mijloacele individuale şi cele şcolare de dobîndire a culturii. Autorii trec în categoria celor dintîi : inteligenţa, curiozitatea, observaţia, lectura, gîndirea, meditaţia, schimburile, documentarea, iar printre mijloacele şcolare de dobîndire a culturii: metodele de învăţămînt, materialul didactic, mijloacele auxiliare audio-vizuale.

În categoria metodelor de învăţămînt sînt incluse: lecţia (cu accent pe problemele întrebărilor profesorului şi ale elevilor), munca pe echipe, învăţămîntul individualizat şi instrucţia programată.

Partea a treia şi a patra sînt consacrate predării limbii materne şi metodologiei disciplinelor de bază (scrierea, matematica, cunoaşterea mediului înconjurător, geografia, istoria, educaţia morală şi cetăţenească, ştiinţele fizice şi naturale, desenul, muzica, lucrul manual). Ultimul capitol al cărţii abordează metodologia didactică a educaţiei fizice şi sportului.

Orice aprecieri şi consideraţii despre părţile de didactică ale acestei cărţi ar fi insuficiente, mai ales într-un spaţiu restrîns. Numai lectura savuroasă poate convinge şi invita la o nouă şi nouă revenire asupra textului. Ceea ce însă nu poate rămâne nemenţionat este faptul că predarea tuturor acestor discipline, vechi în fond, este concepută atît de proaspăt şi modern, încît prin asociere cu vîrsta semnatarilor principali ai cărţii îţi trezeşte admiraţia şi gustul pentru o adevărată formare şi autoformare pedagogică, deschisă permanent la soluţiile creatoare.

Dottrens însuşi, în cuvîntul său înainte, declară că lucrarea este pusă în slujba „unui învăţămînt viu şi eficient, îndepărtat în mod egal atît de un conservatorism şi de o rutină care nu aduc învăţătorului nici o satisfacţie, iar elevilor — un profil mediocru, cît şi de metode de avangardă a căror folosire, în măsura în care şi-au dovedit valoarea — nu va putea fi generalizată atîta timp cît condiţiile de muncă ale elevilor şi învăţătorilor nu vor corespunde exigenţelor de aplicare a lor : localuri, echipament, material educativ, formarea cadrelor didactice etc." (p. 8).

Avem deci de-a face cu o lucrare ştiinţific elaborată, meticulos verificată în practică, izvorîtă din ea (trei din cei patru autori au lucrat efectiv în învăţămîntul elementar) şi destinată perfecţionării cadrelor didactice — condiţie indispensabilă oricărei îmbunătăţiri calitative a învăţămîntului.

NADIA NICOLESCU

INTRODUCERE ÎN PEDAGOGIA COMPARATĂ *

În cadrul Anului internaţional al educaţiei — 1970, a apărut recent la Varşovia lucrarea profesorului Tadeusz J. Wiloch: *Introducere în pedagogia comparată.*

Concepută sub forma unei lucrări de „... confruntare a valorilor metodologice ale pedagogiei comparate, în contextul unei bogate literaturi în acest domeniu“... autorul abordează o problematică cuprinzătoare, concomitent cu etalarea poziţiei proprii, ca pedagog comparatist. Cadrul cuprinzător este determinat de complexitatea vieţii şi ştiinţei moderne, de tendinţele de dezvoltare a pedagogiei ca ştiinţă şi ca practică, în timp ce adoptarea unei poziţii personale se fundamentează pe o activitate ştiinţifică îndelungată de cercetare pedagogică.

Mai întîi se procedează la o incursiune în istoricul pedagogiei comparate ca disciplină, făcîndu-se remarca existenţei unei polarizări a principalelor concepţii în jurul a două extreme : a) prima, prin care se caută generalizarea rezultatelor educaţionale ale lumii contemporane ; b) a doua, în care se urmăreşte confruntarea factorilor determinanţi ai procesului educaţional în ţări şi medii sociale diferite.

Autorul apreciază că unilateralitatea celor două concepţii se poate evita prin aprofundarea studiilor comparative, aprofundare ce este posibilă prin cooperarea specialiştilor, sub rezerva respectării în cadrul cercetărilor a criteriilor ştiinţifice fixate în comun. În fond, această cooperare impune respectarea riguroasă a metodologiei comparative în principalele ei faze : descrierea, interpretarea şi juxtapunerea. În continuare, este abordată problema „valorificării în pedagogia comparată“. Şi de data aceasta, după ce se opreşte asupra diversităţii de atitudini axiologice şi a consecinţelor ce decurg din modul de a se concepe obiectul pedagogiei, autorul îşi prezintă punctul său de vedere, distingînd în educaţie, în principiu, trei aspecte : 1) adaptarea elevilor la viaţa socială ; 2) continuarea dezvoltării culturale ; 3) dezvoltarea personalităţii.

Profesorul T. Wiloch arată că pedagogia socialistă are în vedere aceste trei aspecte ale educaţiei, utilizînd modele prospective, urmărind adaptarea sistemelor educative la schimbările vieţii moderne. În acest sens, prin folosirea modelelor în studiile comparative asupra realităţii educaţionale, se asigură dezvoltarea fructuoasă a pedagogiei comparate.

În ultimul capitol se analizează problema locului pedagogiei comparate în cadrul pedagogiei ca ştiinţă. Precizînd că în pedagogie se disting numeroase discipline autonome în raport cu anumite clase de fenomene care constituie obiectul lor de studii, precum şi faptul că toate problemele care interesează pedagogii pot face, în principiu, obiect de studiu comparativ, profesorul Wiloch afirmă că „este injust a atribui pedagogiei comparate un loc într-un ansamblu după criteriul obiectului de studii“, după concepţia sa pedagogia comparată neputînd fi situată în sistemul de discipline pedagogice decît într-un ansamblu metodologic, „între studiile descriptive şi experimentale, privind totalitatea fenomenelor educaţionale“.

În acest context, funcţiile pedagogiei comparate sînt triple : integratoare, valorificatoare şi inspiratoare. Prima, funcţia integratoare, este determinată de necesitatea abordării fenomenelor educaţionale în complexitatea şi totalitatea raporturilor lor, deoarece analizele comparative parţiale sînt efectuate în cadrul fiecărei discipline pedagogice, ceea ce impune depăşirea limitelor pe care şi le fixează specialiştii dintr-o disciplină sau din alta. Evident că, dată fiind această situaţie, pedagogii comparatişti trebuie să cunoască şi să preia rezultatele cercetărilor specialiştilor într-o problemă sau alta, în vederea... „asamblării într-o mare structură a cunoştinţelor pedagogiei ...“ Această tendinţă spre sinteză polarizează funcţia valorificatoare prin care trebuie să se discearnă esenţialul pe calea investigării comparative. Funcţia numită inspiratoare se referă la posibilitatea pedagogiei comparate de a participa la formarea unei atitudini active faţă de realitatea educaţională existentă, ca urmare a cunoaşterii posibilităţilor de schimbare ce se conturează cu ocazia analizelor de valorificare.

În final, lucrarea cuprinde o bogată bibliografie a lucrărilor şi articolelor de pedagogie comparată, rezumate în limbile engleză, franceză şi rusă, precum şi un indice alfabetic de autori.

VASILE ILIESCU

* Tadeusz J. Wiloch, *Wprowadzenie do pedagogiki porownawczej (Introducere în pedagogia comparată)*, Varşovia, 1970, 240 p.

UN UTIL INSTRUMENT DE CERCETARE *

Lucrarea scrisă de Paul Albou, dedicată chestionarelor psihologice, vine să demonstreze (în mod indirect) necesitatea, utilitatea şi valoarea acestui instrument în cercetarea anumitor domenii ale vieţii sufleteşti, nu însă înainte de a se preciza modul în care trebuie construit acest instrument pentru a avea eficacitate ştiinţifică. De altfel, în primul capitol al lucrării, autorul se ocupă tocmai de acest lucru şi anume de construcţia chestionarului. Precizînd că chestionarul nu este decît „o listă de întrebări" (p. 29), autorul stabileşte cîteva feluri de întrebări şi în funcţie de ele realizează o clasificare a chestionarelor : a) cu întrebări deschise, b) cu întrebări închise etc., arătînd care sînt avantajele şi neajunsurile fiecăruia şi dînd o soluţie pentru eliminarea neajunsurilor. Chestionarele au întrebări combinate, pornesc de la întrebări deschise şi se termină cu întrebări închise, în sistem „pîlnie", care obligă pe subiect la „răspunsuri din ce în ce mai precise" (p. 34).

În a doua parte a lucrării, autorul se ocupă de o anumită categorie de chestionare psihologice (chestionarele de personalitate), realizînd şi aici o clasificare a lor după : a) domeniul explorat ; b) puterea lor de influenţă (raza de acţiune) şi c) timpul de validare. În continuare, sînt prezentate analitic şi critic cîteva tipuri de chestionare de personalitate, după tipul de validare şi după numele autorilor.

Autorul dedică cea de-a treia parte a lucrării prezentării chestionarelor de interese, oprindu-se în mod amănunţit asupra chestionarului de interese profesionale a lui Strong şi a scării de preferinţe a lui Kuder.

Autorul se opreşte cu insistenţă asupra chestionarului de interese al lui Strong, indicînd principiile care au stat la baza construirii acestui chestionar, mecanismul elaborării lui, precum şi metodica de prezentare, administrare şi corectare a lui. În capitolul următor este prezentată „scara preferinţelor lui Kuder", în paralelă comparativă cu chestionarul lui Strong, indicînd şi de data aceasta principiile care au dus la redactarea acestui chestionar, la construirea lui, precum şi modul de administrare şi notare. Schemele şi extrasele din acest chestionar, publicate în cuprinsul lucrării, sporesc înţelegerea funcţionalităţii acestui instrument.

În partea a patra a lucrării, autorul analizează chestionarele de opinie şi de atitudine, precum şi „scările" utilizate în investigarea acestor fenomene de psihologie socială. Este notabilă preocuparea autorului de a da caracter utilpractic lucrării sale prin ilustrarea tezelor ei cu fragmente semnificative din instrumentele pe care le analizează (chestionare, scări etc.) şi prin punerea în evidenţă a principiilor de construire şi a metodicii de aplicare, administrare şi corectare.

În încheierea lucrării, autorul se opreşte asupra valorii şi limitelor chestionarului. Privitor la limitele acestui instrument de cercetare, obiecţiunile de ordin teoretic se opresc mai ales la defecţiunile „subiective" care pot interveni („subiectul poate minţi", „subiectul se poate înşela în răspunsurile date") ; obiecţiile de ordin tehnic subliniază lipsa de obiectivitate a întrebărilor („itemurilor"), imposibilitatea de a fi exhaustiv, precum şi relativa validitate a chestionarului. Aceste aspecte critice au determinat — spune autorul — o anumită rezervă, în Franţa, faţă de chestionare. Cu toate acestea, însă, avantajele utilizării lor sînt superioare dezavantajelor. Autorul pune în evidenţă şi subliniază cu convingere aceste avantaje : 1) sînt instrumente comode şi uşor de construit ; 2) elimină anumite aspecte negative ale convorbirii clinice, subiectul dispunînd, în completarea lui, de timp suficient pentru a da răspunsuri sigure.

Concluzia autorului este că acest instrument, chestionarul, poate fi utilizat, alături de celelalte, în studiul vieţii psihice a omului, fiind suficient de precis şi putînd contribui „la progresul ştiinţelor despre om" (p. 202), dacă, bineînţeles, este construit şi aplicat cu rigoare ştiinţifică.

ION DRĂGAN

* Paul Albou, *Les questionnaires psychologiques*, P.U.F., Paris, 1968.

SUMARUL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1970

	Pag.	Nr.
STUDII		
Emil Bâldescu — Ce este și ce va fi manualul școlar	31	
Ștefan Bârsănescu — Către o concepție mai largă și mai profundă despre clasa de elevi	3	3
A. Chircev, R. Dăscălescu, T. Pop, D. Salade, G. Văideanu — Orientarea școlară și profesională în învățământul de cultură generală	51	10
Marin Călin — Pedagogie și axiologie	11	5
Romeo Dăscălescu — Idealul moral și tineretul	25	6
Romeo Dăscălescu — Comunistul ca model educativ	3	12
Emilian Dimitriu — Filozofia educației și cercetarea pedagogică	31	4
Emilian Dimitriu — Idealul educațional și tehnologia învățământului	23	10
Marin Drăguleț — Problematizarea și valoarea ei formativă	22	4
Dumitru Fînaru — Poliprofesionalizarea	11	7
Teodor Gal — Specificul național al educației	16	2
Teodor Gal — Sublimă solidaritate umană	3	6
Alexandru Găvenea — Introducerea inovației în învățământ și perfecționarea personalului didactic de conducere	32	10
Luminița Ghivirigă — Valori educative ale procesului de învățământ	36	2
Maria Giurgea — Funcția instrumentală a claselor I—IV	5	5
F. F. Korolev — Învățătura leninistă despre conținutul social și scopurile educației comuniste	17	1
Vladimir Krasnaseschi — Planificarea învățământului	15	10
Ștefan Linul — Școala generală de 10 ani — bază a învățământului profesional	15	12
Elena Maftei — Temeiuri metodologico-științifice și umaniste ale modelării	40	10
Solomon Marcus — Emisiunile de matematică la televiziune	30	6
Cornelia Marinescu — Structurarea conținutului învățământului în clasele I—IV	35	6
Gh. I. Mihalas, M. Gh. Planchithiu, I. Nagy — Considerații teoretice privind verificarea programată	17	7
Ion Orghidan — Logica pedagogică și perfecționarea învățământului	40	1
Emil Păun — Planificarea educației	3	7
Constantin Pintilie — Promovarea cunoștințelor de management în învățământ	7	12
Traian Pop — La început de an școlar	3	9
T. Pop, O. Șafran, C. Ștefănescu, V. Caraba, P. Bărbulescu, Șt. Costea — Rolul învățământului de cultură generală în educația moral-cetățenească și în pregătirea tineretului pentru muncă.	58	10
Pelaghia Popescu, Tiberiu Popcscu — Noțiunea de metodă de învățământ în condițiile modernizării învățământului	11	3
Constantin Preda — Calificarea, acțiune complexă cu caracter formativ	38	8
Virgiliu Radulian — Educația ideologică-politică a pionierilor și școlarilor	12	4
Ioan Roman — Pedagogia prospectivă și educația morală	3	8
Dumitru Salade — Cercetarea pedagogică — stimulent și călăuză în dezvoltarea și perfecționarea învățământului	3	4
Dumitru Salade — Școala și viitorul profesional al elevilor	11	8
Zina Sîrbu — Liceul — școală a capacității	29	8
Stanciu Stoian — Politicul și pedagogicul în învățătura leninistă	9	1

	Pag.	Nr
Stanciu Stoian — Condiția complexă a educației — azi și în perspectivă	9	9
O. Șafran — Activitatea elevului în procesul instruirii morale	22	9
Ursula Șchiopu — Aptitudini și abilități ale intelectului și ale învățării	26	2
Leon Țopa — Educația permanentă în școala de cultură generală	20	8
Dumitru Văcariu — Balanța forței de muncă și rolul ei în orientarea profesională.	32	1
George Văideanu — Observații metodologice asupra planului de cercetare al Institutului de științe pedagogice pentru perioada 1971—1975	3	5
George Văideanu, Vladimir Krasnaseschi, Tiberiu Trutzer — Program de perspectivă al cercetării pedagogice.	6	6
George Văideanu — Coordonatele pedagogice ale programului de modernizare a învățământului	3	10
Gheorghe Zapan - - Metoda aprecierii obiective a personalității cu aplicații	3	2

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

Viorel Alecu — Emisiunile radio-școală, mijloc de îmbogățire a cunoștințelor de limba și literatura română ?	100	11
A. Bagdasar, M. Bagdasar — Contribuții la modelarea matematică a atitudinii inegale față de învățătură	65	2
Dumitru Bazac — Atitudinea față de muncă a adolescenților	53	8
Cezar Bîrzea, Cornelia Stănică — Selecția copiilor cu handicap școlar	37	12
Vera Brașoveanu — Tratarea individuală a elevilor. modalitate de sporire a eficienței muncii instructiv-educative	37	3
Vasile Bunescu, Marilena Gîrjeu — Cercetări privind oboseala elevului de clasa I la 6 ani	39	4
Gheorghe Calciu — O metodă taxinomică în învățarea limbii franceze	49	5
Tiberiu Căliman — Dezvoltarea inteligenței prin problematizare	92	11
Romulus Crăciunescu — Studiul clasei de elevi ca grup social	19	3
Dorin Damaschin — Orientări și perspective în învățământul special și în cercetarea științifică în defectologie	94	1
Cornelia Dimitriu — Oboseala emoțională la școlar	27	3
Constantin Dinu, Rea-Silvia Bărbuleanu — Modalități specifice de abordare a problemei formării noțiunilor de istorie	42	5
Leontin Domide — Imaginile figurative ca structuri intermediare între concretul senzorial și concept	56	37
Ion Dragu — Cabinetul pentru munca educativă	32	3
Ion Drăgan, Carolina Stoicescu — Rolul școlii și al familiei în orientarea școlară și profesională	46	8
Ion Drăgătoiu — Integrarea mijloacelor tehnice audio-vizuale în cercurile literare ale elevilor	35	5
Henriette Dumitrescu, Georgina Gălățeanu — Rezultate preliminare ale experimentului predării limbii engleze în clasele I—IV ale școlii generale	56	9
E. Fischbein — Nivelele de dezvoltare intelectuală și învățământul matematic	57	2
Gheorghița Fleancu, Rodica Gîrleanu, Eugenia Enăchescu — Aportul pionieriei la integrarea socială a generațiilor de copii	27	5
Al. Gheorghiu, Olga Oprea — Televiziunea și școala	39	9
Marius Groppoșilă — Activitățile practice — mijloace eficiente în orientarea școlară și profesională	47	7
Ion Holban — Considerații psiho-socio-pedagogice asupra clasei de elevi	45	2
Ion Gr. Ion — Clasa școlară, factor de socializare a elevilor	107	11
Elena Istrate — Particularități ale educării colectivului de elevi adolescenți	49	4
Al. Lazăr — Cunoașterea activității absolvenților și pregătirea viitoarelor cadre didactice	43	7
V. Magdalen — Interconditicnarea funcțiilor familiei în realizarea rolului său formativ	83	11
Anghel Manolache, Gheorghe T. Dumitrescu — Cabinetul de consultații pedagogice.	27	7
R. Mihalevici, M. Ciupe, L. Tăutu, M. Keșeriu — Opinii asupra căilor de dezvoltare a creativității la elevii mici	72	11
Tudorel N. Mirescu — Date experimentale cu privire la rolul profesorului în sporirea eficienței lecțiilor cu film	45	12
Anca Miron — Formarea intelectuală a elevilor prin procesul de învățământ	55	6
Georgeta Munteanu — Aplicarea instruirii programate în predarea morfologiei limbii române	1	

	Pag.	Nr.
Steliana Năstăsescu — Școala și familia alături de adolescent	31	7
Eugen Novicicov — Cadrul metodologic general al cercetărilor din domeniul predării limbilor străine	38	7
Alexandrina Păun — Însușirea noțiunilor morale de către copiii debili mintal comparativ cu cei normali	44	3
Constantin Păunescu — Handicapul intelectual și integrarea școlară	22	12
Nicolae Radu — Soluții didactice asupra cărora merită să ne oprim	63	6
C. Scripcaru, S. Trițeanu — Dezvoltarea gîndirii matematice prin rezolvări de probleme	68	9
Elena Martha Stoiciu — Etiologia handicapului școlar	30	12
Arcadie Szánto — Dezvoltarea gîndirii științifice la elevi prin predarea fizicii	48	9
Costin Ștefănescu — Preadolescența — Semnificații socio-pedagogice ale conceptelor „copil", „elev" și „pionier"	45	6
Vasile Ștefănescu, Mihai Sandu — Cînd și cu ce să înceapă modernizarea învățămîntului matematicii ?	59	8
M. Toth, G. Pal, N. Totoianu — Coordonate ale utilizării textelor filozofice la unele lecții cu subiect de istoria filozofiei din liceu	61	11
Gheorghe Zapan — Ponderile evenimentelor preferențiale în pedagogie și în psihologie	53	11

DEZBATERI

F. Anghel, Șt. Baia, C. Brădiceanu, F. Chirea, St. Ciocan, St. Dumitrache, Gh. Florea, R. Fotea, F. Ganea, V. Ghițulescu, M. Lazăr, F. Marinescu, C. Moldovan, I. Neatu, N. Neamțu, F. Negreanu, C. Nichici, T. Petcu, I. Petrică, I. Stănică, I. Stati, Gh. Stoichiță, P. Zaharia — Locul claselor IX—X ale școlii generale în pregătirea profesională a elevilor	71	12
Laurențiu Anton — Contribuția directorului coordonator la valorificarea experienței înaintate din școală	72	3
Nicolae Apostolescu, Elena Deac-Solomie, Nicolae Negoescu, Pavel Petroman, Victor Țircovnicu — Sensul culturii generale în condițiile contemporaneității	74	5
Ion Aron — Locul și importanța matematicii în liceul pedagogic	84	3
Ion Berca — Profesorul — om cu orizont larg de cultură	73	1
Elena Blideanu, Rodica Roșianu, N. Goldhamer — Lecția de economie politică și de socialism științific — dialog viu între profesor și elev	57	1
Feea Brenner, Feodora Chiochiu, Dumitru Șoitu, Elena Ștefănescu-Birsan, Zoica Tanu, Marioara Teodoraşc, Dumitru Vrabie — Supraîncărcarea elevilor	82	5
Alexandru Bunescu — Propuneri în legătură cu noul proiect al planului de învățămînt pentru liceele pedagogice	91	4
E. Buzilă, M. Nistor, A. Hărăci, M. Todoran, L. Dudă, A. Cialăc, A. Nogy, G. Concerenco — Conținutul învățămîntului în clasele I—II	65	8
Ion Ciobanu — Educația pentru muncă	74	6
Ioan Cîmpeanu — Consiliul profesoral — organ consultativ și formă superioară a activității metodice din școală	79	4
N. Constantinescu, I. Toțoc, M. Stancu, A. Cherea, C. Moarcăș, H. Tatu — Conținutul activității profesorului-diriginte în educarea politică-civică a elevilor	49	1
Florian Crețeanu — Informarea științifică și pedagogică — preocupare permanentă a profesorului	76	1
Elvira Crețu — Coordonatele contemporane ale personalității educatorului	69	1
Elena Cristea — Rolul catedrei de specialitate în perfecționarea activității metodice din liceu	82	4
A. Dancsuly, I. Comănescu, Ioan Iuhas, M. Bejenaru, R. Alexandru, V. Neștian, V. Cazac — Orientarea practică a liceului de cultură generală	54	12
Marilena Dima, Vasile Lungu — Comisia metodică a diriginților — un permanent laborator de creație	85	4
Florian Dițuleasa — Activitatea în clasa a IX-a a școlii generale	67	6
Costin Dumitru — Conținutul și modalitățile de realizare a instruirii practice în agricultură a elevilor din clasa a IX-a	74	7
Vasile Fărcaș — Considerații cu privire la proiectul planului de învățămînt al liceelor pedagogice de învățători	87	4
Elena Georgescu — Pregătirea practică a elevilor	71	6
Oniță Gligor — Pregătirea pentru lecție în bugetul de timp al cadrelor didactice	68	1
Victor Grigorescu — Examenul de bacalaureat și cel de admitere în învățămîntul superior	72	2
Ioan Kardalus — Calendarul directorului	71	3
Constantin Mesteacăn — Înalta misiune de educator	66	1

	Pag.	N.
Cezar Neacșu — Locul practicii pedagogice în pregătirea viitorilor profesori	86	1
Valeriu Oros — Cu privire la pregătirea docimologică a viitoarelor cadre didactice	78	2
Angela Păuncscu — Pregătirea diferențiată a elevilor din clasa a IX-a	71	7
Beatrice Petre — Pregătirea pentru activitatea la catedră începe din anii de facultate	84	1
Olga Pop — Îmbunătățirea procesului de învățămînt la clasele IX—X	78	6
Sofia Pușcașu — Perfecționarea formelor muncii metodice în școală, necesitate imperioasă a etapei actuale	63	3
I. Roman, S. Soroceanu, S. Iordăchescu, N. Popescu — Activitatea cadrelor didactice de educare a tinerei generații în spiritul patriotismului socialist	81	6
O. Șafran — Directorul școlii și munca metodică eficientă	66	3
Grigore Șarlău — Tînărul profesor în fața exigențelor majore ale procesului educativ	78	1
Grigore Șarlău — Cîteva considerații asupra claselor terminale ale școlii generale de 10 ani	68	7
Patița Silvestru — Pregătirea comandanților de pionieri în liceele pedagogice	78	3
Tiberiu Trutzer — Propuneri privind relațiile claselor a IX-a și a X-a ale învățămîntului general cu învățămîntul profesional	64	7
Gheorghe Gh. Țigănilă — Ce nu mi-a dat facultatea (reflecții după primii ani de catedră)	81	1

PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE

Petre Bărgăoanu — Restructurarea disciplinelor geografice în noul plan de învățămînt al școlii generale	63	5
A. Berinde, L. Lauf, I. Schorle — Laborator modern pentru instruirea simultană a unui colectiv de elevi	63	4
Marin Biciulescu — Scopul și utilizarea noii mașini de socotit cu bile, repartizate pe grupe	70	4
Drina și Gheorghe Burcea — Munca diriginteiui cu părinții elevilor	92	9 ✓
Teodor Chindea — Rolul directorului în cercetarea și valorificarea experienței pedagogice înaintate	89	7
Ion Cîrlan — Observații privind lecțiile de verificare a lecturii în afară de clasă	81	10
Dumitru Cojocaru — Utilitatea profilelor fizico-geografice în predarea lecțiilor de geografie	92	7
Constanța Drașoveanu — Cercetare privind predarea gramaticii la clasa a II-a	93	2
Gheorghe Fleancu — Coordonate ale educării autoconducerii și inițiativei pionierilor	76	9
M. I. Georgescu-Boștină — „Exercițiile pregătitoare" din cadrul lecțiilor de desen	76	4
Stan Ghena — Educarea elevilor prin creația literară proprie	58	3
Luca I. Ionescu — Practica agricolă în producție	109	2
Luca I. Ionescu — Mijloace de educare la elevi a atitudinii conștiente față de muncă	91	12
Augustin Macarie — Deprinderea de a economisi la elevi	72	5
Constantin Mehedinți — Lecția — lucrare de laborator și de cercetare	72	10
Dinu Moroianu — Tehnică și învățămînt	89	2
Valeriu C. Nestian — Specific național și universalitate în studiul literaturii	52	3
Iulian Nica, D. Muster — Învățarea scrisului în școală. Scriere oblică — scriere verticală ?	100	10
Nicolae Oprescu — Generalizarea în procesul rezolvării problemelor în clasele I—IV	116	11
Doina Păcurar, Valentin Georgescu — Cabinetul de orientare școlară și profesională	81	12
Valdemar Popa — Direcții în elaborarea unui model al predării filozofiei în liceu	57	5
Nicolae Profeanu — Predarea noțiunilor de marxism-leninism în liceu	76	7
Nicolae Radu — Nu e cazul să mai reflectăm ?	68	5
Nicolae Radu — O experiență necesară în sfera individualizării pregătirii elevilor	86	8
Luiza Răican, Norbert Goldhamer — Educația ateistă a tineretului prin predarea filozofiei în liceu	76	8
D. Rimer — Laboratorul de învățămînt programat al Universității din Iași	59	4
Nicolae Roșuț — Explicația axiologică în predarea istoriei în liceu	80	8
Patița Silvestru — Dinamica funcțiilor Palatului pionierilor	72	8
Gheorghe Sireteanu — Didactica unor lecții la clasele I—IV	80	7
Ion Șerdeanu — Funcția educativă a claselor I—IV	67	10
Maria Ștefănescu — Contribuții la metodica predării muzicii în clasele I—II	85	10
Alexandru Tohăneanu — O nouă etapă într-o experiență pedagogică	101	10
Ioana Popescu-Tuță — Valențele formative ale muncii social-utile pionierești	82	9
Valentina Visan — Condițiile didactice ale instruirii practice în producția agricolă a elevilor din clasa a IX-a	104	2

	Pag.	Nr.
Ion Vilciu — Ora de dirigenție la clasa a IX-a a școlii de 10 ani	100	2
Maria Wermescher — Din experiența mea în predarea dezvoltării vorbirii la clasa I	88	2
B. Zaharescu — În atenția profesorilor care predau cunoștințe social-politice în școala generală de 10 ani	113	9
Eugenia Berinde — Însușirea scrierii la clasa I folosind munca independentă și elemente de instruire programată	94	12

OPINII

D. Amos-Bradu — Considerații privind îmbunătățirea procesului de învățământ	95	6
Andrei Cosmovici — Utilizarea testelor și chestionarelor în școală	91	10
Adrian Costache — Biblioteca școlară în contextul muncii independente a elevilor	103	7
Gheorghe Crăciun — Concursul de admitere în învățământul superior și selecția universitară	91	6
Ștefania Popescu — Pe marginea unor fraze date pentru analiză gramaticală la concursul de admitere în liceu	95	10
Ștefan Rădulescu — Un nou conținut și sistem de organizare în predarea cunoștințelor de limbă la clasele V—VIII	95	7
* * * — Dicționarul general de pedagogie	110	8
* * * — Dicționarul general de pedagogie	108	12

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Ștefan Bârsănescu — J. A. Comenius și contribuția sa la dezvoltarea pedagogiei ca știință	9	11
* * * — Profesorul Stanciu Stoian la a șaptezecea aniversare	45	11
Ștefan Bârsănescu — Luigi Volpicelli — cu prilejul aniversării a 70 de ani	51	11
Irina Brînzei — Revista „Convorbiri literare" și manualele școlare	102	3
Constantin Cuciuc — Contribuția istoriei pedagogiei la definirea educației	90	3
Ion Dragu — Valențe educaționale ale operei lui Ion Neculce	104	12
A. Fărcaș — Fr. Engels despre formarea și dezvoltarea personalității	3	11
Bernard Grigoriu — V. I. Lenin despre educația morală a tineretului	97	4
Voicu Lăscuș — Idei privitoare la educația estetică în operele pedagogice ale lui J. A. Comenius	28	11
Dinuța Marin — Problemele școlii în revista „Neamul românesc literar"	97	3
Dinuța Marin — Probleme despre educație și școală în revista „Cuget clar"	90	8
Gh. Neamțu, A. Fărcaș — Rolul social al învățătorului în concepția lui V. I. Lenin	101	4
Octavian Neamțu — Conceptul gustian al sistemului de învățământ	100	12
Simion I. Pop — Probleme ale pedagogiei sociale și învățământului în mișcarea muncitorească din România	100	1
Vasile Popeangă — Conceptul de educație națională în gîndirea pedagogică din Transilvania	105	7
C. Popeți, P. M. Ardelean, Gh. Șora — Dezvoltarea învățământului românesc din Banat la sfîrșitul secolului al XVIII-lea	94	5
Ion Gh. Stanciu — 1970 — Anul internațional al educației	3	1
Ion Gh. Stanciu — Raportul dintre educație și societate în concepția lui V. I. Lenin	100	6
Stanciu Stoian — Educația permanentă în „Pampaedia" lui Jan Amos Comenius	15	11
Maria Taiban — La 100 de ani de la nașterea Mariei Montessori	95	9
T. Tanco, A. Fărcaș — Apariția școlilor triviale românești din ținutul Năsăudului în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea	94	8
Ion Verdeș — Probleme de învățământ și educație în opera lui Dimitrie Cantemir	89	5
Ioan N. Vlad — Contribuția lui Titu Maiorescu la dezvoltarea învățământului pedagogic	111	7
Náhlik Zoltán — Controverse în problema folosirii manualelor lui J. A. Comenius în Transilvania la mijlocului secolului al XVIII-lea	21	11

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Aculin Cazacu — Orientări în cercetarea sociologică a tineretului	105	8
Silvia Cernichevici — Reconstrucționismul pedagogic american	100	5
I. Cremer — În forumul pedagogic internațional contemporan	99	8
I. Cremer, D. Ionescu — Anul internațional al educației și analfabetismul	106	9
Emilian Dimitriu — Din activitatea Institutului UNESCO pentru educație	109	5
Alexandru Gheorghiu, Olga Oprea — Mijloace audio-vizuale intrate recent în tehnica pedagogică	108	3
Maria Giurgea — Cercetări fundamentale și aplicative în pedagogia actuală	110	1
Ana-Maria Ichim — Preocupări pe plan mondial cu privire la copiii cu dificultăți școlare	105	4

	Pag.	Nr.
Paul Lengrand — Educația — o problemă de reconsiderat	104	6
Ana-Gabriela Negulescu — Orizonturi contemporane în pregătirea învățătorilor	104	5
Viorel Nicolescu — Învățământul în țările arabe	110	4
M. Reuchlin — Pedagogia și orientarea profesională	108	6
Nicolae Săcăliș — Din activitatea științifică a societății de pedagogie comparată din Europa	112	3
Ana Stoica — Dezvoltarea creativității în clasa de elevi	104	10
Vasile Ștefănescu, Alexandru Filipovici — Conținutul învățământului matematic în clasele I—IV în cîteva țări europene	115	1
Constantin Zahirnic — Considerații privind conceptul de educație permanentă	101	9

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Petre Bărbulescu — Simpozionul „Educația prin muncă și pentru muncă"	110	10
Ioan Brătilescu — Centrul școlar textil Cisnădie, instituție de învățămînt cu valoroase tradiții	117	10
Aculin Cazacu — Sesiunea de comunicări științifice a Comisiei naționale de sociologie	114	2
V. Crețu, O. Oprică — Simpozionul „Limbaj și educație"	41	11
Petre Datculescu — Metodologia cercetării științifice în pedagogie	117	8
Silvia Dima, Steliana Năstăsescu — Simpozion de pedagogie a învățămîntului superior	120	1
Silvia Dima — Expoziția „Învățămîntul din București în Arhive"	123	2
Luminița Ghivirigă — Oaspeți polonezi la Institutul de științe pedagogice	43	11
Mircea Malița — Cinci teme de reflecție inspirate de pionieri	34	11
Tudorel Mirescu — Sesiune interjudețeană a Societății de științe biologice	115	6
M. S. — O manifestare științifică în spiritul unor cerințe actuale ale perfecționării învățămîntului	115	8
Dumitru Muster — Schimb de experiență	124	2
George Nestor — Consfătuire cu cititorii revistei de pedagogie	120	2
Ion Orghidan — J. A. Komensky-Comenius și contemporaneitatea"	111	12
Lucian P. Panait — Plenara Consiliului Național al Organizației Pionierilor	116	2
Lucian P. Panait — Pionieria și educația tehnico-științifică	113	6
Lucian P. Panait — O prestigioasă manifestare științifică internațională	109	9
P. L. — Pionieria în școlile pentru copiii cu deficiențe senzoriale	121	2
Dimitrie Roman — Simpozionul național „Rolul și locul educatorului în procesul de modernizare a învățămîntului"	109	12
Vasile Ștefănescu — Modernizarea predării matematicii la clasele mici	117	6
Leon Țopa — Congresul mondial de sociologie de la Varna	112	10
Gh. Radu, N. Voineag — Probleme actuale de educație și de recuperare a copiilor deficienți mintali	115	10
Zorin Zamfir, Claudiu Ionescu-Bujor — Reuniunea rectorilor universităților europene	119	6
* * * — Consfătuirea cadrelor de cercetare pedagogică ale Ministerului Învățămîntului	113	12

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Nicolae Albu — „Pedagogi germani progresiști din România" de *C. Göllner*	117	5
Viorel Alecu — „Folclorul" de *Gheorghe Vrabie*	122	8
A. V. — „Poezie, proză — 1969"	124	6
Ștefan Baz — Manuale în sprijinul profesorilor de limbi străine	119	5
Petre Bărgăoanu — „Geografia economică a Republicii Socialiste România" de *A. H. Rădoi*	120	8
Ștefan Bârsănescu — Un răspuns	115	7
Marian Bejat — „Psihologia experimentală" de *Paul Fraisse*	119	7
Aurel Budescu — „Comisiile metodice în școlile generale și în licee" de *T. Novac* și *V. Velican*	122	4
Gh. Bulgăr — „Elogiu folclorului românesc" de *Octav Păun*	121	8
Florica Buzinschi — „Studii de limbă, literatură și folclor"	121	9
Marin Călin — „Traité des sciences pédagogiques" (sub red. *M. Debesse* și *G. Mialaret*)	122	10
Cezar Cășeriu — Observații asupra unui manual de biologie	115	5
Ioan Cerghit — „Pedagogia și marile curente filozofice" de *Bogdan Suchodolski*	125	6
Iunian Chelu — Un nou manual de fizică (clasa a XII-a)	131	2
Ioan Chioreanu — „Abecedar 1970"	120	9
Virginia Crețu — „Folosirea practică a mijloacelor tehnice audio-vizuale în procesul de învățămînt" — sub redacția *M. Bendorfeanu, E. Morărescu, S. Morărescu*	129	2

	Pag.	Nr.
C. St. — „Didactica și educația"	120	3
Romeo Dăscălescu — „Tineretul și idealul moral" de *N. Bellu, V. Popescu, L. Miroș, V. Zamfirescu*	125	7
Romeo Dăscălescu — „Dicționar de pedagogie contemporană"	126	2
Emil Domocoș — „Bazele psihopedagogice ale activității pionierești	125	11
Ion Drăgan — „Chestionarele pedagogice" de *P. Albou*	119	12
Sumarul „Revistei de pedagogie" pe anul 1970	120	12
Nicolae S. Dumitru — „Fundamenta pedagogiae"	120	11
E. Fischbein — „Psihologia activității matematice" de *Eugen Rusu*	120	3
E. Fischbein — „Les débilités mentales" de *René Zazzo*	122	9
Alexandru Ghitera — „Contribuții la valorificarea tradițiilor revoluționare ale tineretului"	121	10
Vasile Iliescu — „Introducere în pedagogia comparată" de *T. J. Wiloch*	118	12
Anastasie Istrati — „Filmul în procesul de învățământ" de *I. Cerghit*	115	12
Dumitru Lazăr — „Pagini din gîndirea pedagogică și psihologică militară românească"	124	4
Dumitru Lazăr — „Procesul educației intelectuale" de *J. Bruner*	124	10
Corneliu Lupașcu — „Geografia fizică a României" de *Vintilă Mihăilescu*	124	6
Augustin Macarie — „El și Ea" de *Romeo Dăscălescu*	124	3
Dumitru Muster — „Dicționar de pedagogie contemporană"	117	4
George Nestor — „Școala bîrlădeană"	127	1
Nadia Nicolescu — „A educa, a instrui" de *R. Dottrens, G. Milaret, E. Rest, M. Ray*	116	12
Tudor Opriș — „Culegere de texte pentru orele de dirigenție în liceu"	119	8
Valeriu Oros — „Culegere de texte pentru dictări" de *T. Blajovici, V. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei*	125	4
Clement Pavel — „Internatul școlar" de *A. Antal, V. Fărcaș, A. Vasilescu*	117	9
Gheorghe Pârnuță — „Organizațiile profesionale ale cadrelor didactice din România între 1865—1944" de *Onița Gligor*	120	6
Victoria Petrescu — „Tehnica muncii cu mijloacele de învățămînt audio-vizuale" de *Gunter Schwarze*	123	7
Viorica Pițul — „Succese și insuccese în clasele de copii școlari și în școlile respective" de *Ioana Ionescu*	121	3
Vasile Popeangă — „Sistemul muncii educative în liceu" (sub redacția prof. dr. *P. Bărbulescu*)	111	5
Maria Popescu — „Munca educativă cu pionierii" — coordonator *Patița Silvestru*	125	11
Victoria Popovici — „Contribuții la istoria învățămîntului românesc" (Culegere de studii)	118	9
Maria Radu — Culegere de texte pentru munca educativă la clasele I—IV	118	7
Patița Silvestru — „Contribuții la studiul istoriei Liceului N. Bălcescu din Craiova" de *Nicolae A. Andrei*	119	4
Dinca Soare — „Pentru educarea comunistă multilaterală a tinerei generații" (culegere)	123	2
Toma Stan — „Colocvii" la al V-lea an de apariție	120	5
Grigore Șarlău — „Logica interogativă" („Interrogativlogik") de *Franz Löeser*	128	2
Edith Tauberg — „L'enseignement d'une langue étrangere" de *Hélène Gantier*	125	10
Vasile Teodorescu — Între intenție și realizare	121	6
Dumitru Theodosiu — „Istoria logicii" de *Anton Dumitriu*	118	3
Dumitru Theodosiu — „Comparative Education Review"	120	7
Dumitru Theodosiu — „Verificarea progresului școlar prin teste docimologice" de *D. Muster*	120	10
A. Tohăneanu — „O bună realizare metodică" („Desen 5" — de *M. Ilioaia, Gh. Roșu, A. Nanu*)	131	2
Florica Trifu — „Din tainele profesiunilor" (coordonator *D. Salade*)	121	9
Victor Tîrcovnicu — „Școala și colectivitatea socială" de *V. Popeangă*	120	7
Leon Țopa — „Educația și pedagogia în perspectiva operațională" de *Pavel Apostol*	113	5
Constantin Zahirnic — „Les méthodes en psychologie" de *Maurice Reuchlin*	122	7
Ion Zichișanu — „Exerciții și probleme de aritmetică" de *I. Gh. Artin* și *H. Constantinescu*	123	6
Cazimir Urbanski — „Bazele învățămîntului de cultură generală" de *Vicenty Okoń*	123	8
Constantin Urmă — „Il segnalibro. Manuale del bibliotecario per ragazzi" („Semnul de carte. Manualul bibliotecarului pentru copii")	125	8

FIȘIER — PREOCUPĂRI — CONSEMNĂRI — RĂSPUNSURI

Fișier *(Nina Jemăneanu)*	136	2
Scrisori către redacție *(Ida Crăciun, Ion Baba, Olguța Dîrdără)*	128	2
Fișier *(I. Radu, Alex. Darie, E. Fischbein, Dinca Soare)*	122	5
Preocupări — Consemnări — Răspunsuri	125	9

ЖУРНАЛ ПЕДАГОГИКИ No 12/1970

СОДЕРЖАНИЕ

Ромео Дэскэлеску, Коммунист — воспитательная модель ■ **Константин Пинтилие,** Выдвижение знаний по руководству и организации (management) в образовании ■ **Штефан Линул,** Общеобразовательная десятилетняя школа — основа профессионального образования ■ **Константин Пэунеску,** Интеллектуальное оставание и школьная интеграция ■ **Елена Марта Стойчу,** Этиология школьной отсталости ■ **Чезар Бэрзя, Корнелия Стэникэ,** *Отбор отсталых детей* ■ **Тудор Н. Мирческу,** Экспериментальные данные касающиеся роли учителя в развитии эффективности уроков-кинофильмов ■ **А. Данчули, И. Комэнеску, И. Юхас, М. Бэженару, А. Александру, В. Нештян, В. Козак,** Практическая ориентация общеобразовательной школы ■ **Ф. Ангел, Шт. Бая, К. Брэдичану, Ф. Киря, Шт. Чокан, Шт. Думитраке, Г. Флоря, Ф. Ганя, В. Гицулеску, М. Лазэр, Ф. Маринеску, К. Молдован, И. Няцу, И Нямцу, Ф. Негряну, К. Ники, Т. Цетку, И. Петрикэ, И. Стэникэ. И. Стати, Г. Стойкицэ, П. Захария,** Роль IX – X классов общеобразовательной школы в профессиональной подготовке учащихся ■ **Дойна Пэкурар, Валентин Джорджеску,** Лаборатория школьной в профессиональной ориентации ■ **Лука И. Иогеску,** Средства воспитания у учащихся сознательного отношения к труди ■ **Еуженя Бергиде,** Усвоение письма в первом классе используя самостоятельную работу и элементы программированого обучения ■ **Октавиан Нямцу,** Воззрения Густи в системе образования ■ **Ион Драгу,** Воспитательное значение творчества Ион Некулче ; Общий словарь по педагогике ■ **Димитрие Роман,** Национальный сумпозиум „Роль воспитателя в процессе модернизации образования". ■ **Ион Оргидан,** Симпозиум посвященный И. А. Коменiусу ■ Совешаниенаучных работников Министерства образования ■ **Анастасие Истрати,** „Фильм в учебном процессе" **И. Чергита,** ■ **Нудия Николеску,** „Воспитывать, обучать", **Р. Дотрена, Г. Миаларе, Е. Раста, М. Райа** ■ **Василе Илиеску,** „Введение в сравнительную педагогику", **Т. Ж. Вилоха,** ■ **Ион Дрэган,** „Педагогические вопросники", **П. Албу** ■ Содержание Журнала Педагогики на 1970-ый год.

REVUE DE PÉDAGOGIE Nr. 12/1970

Sommaire

Romeo Dăscălescu, Le communiste comme modèle éducatif ■ **Constantin Pintilie,** La promotion des connaissances de management dans l'enseignement en Roumanie ■ **Ştefan Linul,** L'école générale de 10 ans — base de l'enseignement professionnel ■ **Constantin Păunescu,** Le handicap intellectuel et l'intégration scolaire ■ **Elena Martha Stoiciu,** L'étiologie du handicap scolaire ■ **Cezar Bârzea, Cornelia Stănică,** La séléction des enfants avec handicap scolaire ■ **Tudorel N. Mirescu,** Données expérimentales concernant le rôle du professeur dans l'augmentation de l'efficience des leçons accompagnées de films ■ **A. Dancsuly, I. Comănescu, I. Iuhas, M. Bejenaru, R. Alexandru, V. Neştian, V. Cozac,** L'orientation pratique au lycée de culture générale ■ **F. Anghel, St. Baia, C. Brădiceanu, F. Chirea, St. Ciocan, St. Dumitrache, Gh. Florea, R. Fotea, F. Ganea, V. Ghiţulescu, M. Lazăr, F. Marinescu, C. Moldovan, I. Neaţu, N. Neamţu, F. Negreanu, C. Nichici, T. Petcu, I. Petrică, I. Stănică, I. Stati, Gh. Stoichiţă, P. Zaharia,** La place des classes de IXe — X^e^ de l'école générale dans la formation professionnelle des élèves ■ **Doina Păcurar, Valentin Georgescu,** Le cabinet d'orientation scolaire et professionnelle ■ **Luca I. Ionescu,** Moyens de former chez les élèves l'attitude consciente envers le travail ■ **Eugenia Berinde,** L'assimilation de l'écriture pendant la classe de Ière en utilisant le travail indépendent et les éléments d'instruction programmée ■ **Octavian Neamţu,** Le concept de Gusti sur le système d'enseignement ■ **Ion Dragu,** Les valences éducationnelles de l'oeuvre de Ion Neculce ■ Le dictionnaire général de pédagogie ■ **Dimitrie Roman,** Le symposium national „Le rôle et la place de l'éducateur dans le processus de modernisation de l'enseignement" ■ **Ion Orghidan,** Le symposium „J. A. Comenius" ■ La conférence des chercheurs du Ministère de l'Enseignement ■ **Anastasie Istrati,** „Le film dans le processus d'enseignement" par **I. Cerghit** ■ **Nadia Nicolescu,** „Éduquer, instruire" par **R. Dottrens, G. Mialaret, E. Rast, M. Ray** ■ **Vasile Iliescu,** „Introduction à la pédagogie comparée" par **T. J. Wiloch** ■ **Ion Drăgan,** „Les questionnaires pédagogiques" par **P. Albou** ■ Sommaire de la Revue de Pédagogie de 1970.

REVIEW OF PEDAGOGICS 12/1970

Contents

Romeo Dăscălescu, The Communist as an Educational Model ■ **Constantin Pintilie,** The Promotion of the Management in Education ■ **Ştefan Linul,** The 10 Year General School — a Basis for the Vocational Training ■ **Constantin Păunescu,** The Intellectual Handicap and the School Integration ■ **Elena Martha Stoiciu,** The Etiology of School Handicap ■ **Cezar Bârzea, Cornelia Stănică** The Selection of the Pupils with School Handicap ■ **Tudorel N. Mirescu,** Some Experimental Data regarding the Role of the Teacher in the Increase of the Efficiency of the Classes using Films ■ **A. Dancsuly, I. Comănescu, I. Iuhas, M. Bejenaru, R. Alexandru, V. Neştian, V. Cozac,** The Practical Orientation of the General Culture Lycée ■ **F. Anghel, St. Baia, C. Brădiceanu, F. Chirea, St. Ciocan, St. Dumitrache, Gh. Florea, R. Fotea, F. Ganea, V. Ghiţulescu, M. Lazăr, F. Marinescu, C. Moldovan, I. Neaţu, N. Neamţu, F. Negreanu, C. Nichici, T. Petcu, I. Petrică, I. Stănică, I. Stati, Gh Stoichiţă, P. Zaharia,** The Place of the 9th — 10th Forms of the General School in the Vocational Training of the Pupils ■ **Doina Păcurar, Valentin Georgescu,** The Cabinet of School and Vocational Counciling ■ **Luca V. Ionescu,** Means of Educating the Pupils' Conscious Attitude towards Work ■ **Eugenia Berinde,** The Acquisition of Spelling in the 1st Form by Independent Work and the Elements of Programmed Instruction ■ **Octavian Neamţu,** Gusti's Concept of the System of Education ■ **Ion Dragu :** The Educational Values of Neculce's Works ■ The General Dictionary of Education ■ **Dimitrie Roman,** The National Symposium : The Part and Place of the Teacher in the Process of Education's Modernization ■ **Ion Orghidan,** The Symposium J. A. Comenius ■ The Setting of the Research Staff in the Board of Education ■ **Anastasie Istrate,** „The Film in the Teaching Process" by **I. Cerghit** ■ **Nadia Nicolescu,** „Eduquer et Instruire" by **R. Dottrens, G. Mialaret, E. Rast, M. Ray** ■ **Vasile Iliescu,** „Introduction into the Comparative Education" by **T. J. Wiloch** ■ **Ion Drăgan,** Pedagogical Questionnaries" by **P. Albou** ■ The Summary of the Review of Pedagogics on 1970.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

A APĂRUT

ÎN CHIOŞCURI ŞI LIBRĂRII

ALMANAHUL EDUCAŢIEI

pe anul şcolar 1970-1971,
care prin conţinutul său bogat în idei
vă este un bun sfătuitor în munca
dumneavoastră instructiv-educativă

Cumpăraţi Almanahul educaţiei!

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă din timp la

„Revista de pedagogie" pe anul 1971

Pentru a vă asigura cu regularitate revista și a avea completă colecția, abonați-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43 417 „Grafica nouă" — c. 2260 LEI 5